

**EL ALUMNO COMO EJE DE LA EDUCACIÓN:  
DIFERENTES PERFILES, EXPECTATIVAS E INTERESES.  
ITINERARIOS FORMATIVOS**

---

**Santiago Arellano Hernández  
Director General de Educación  
Gobierno de Navarra**

No creo que mi ponencia deba centrarse en demostrar de la manera lo más exhaustiva y rigurosamente posible la existencia de un alumnado diverso, plural, rico en contrastes e intereses, vario y hasta pintoresco. Lo evidente no se demuestra, se contempla, se reconoce, se acepta y se tiene en cuenta para la actuación.

Mi presencia pretende más bien desvelar el desajuste sistemático entre unos tópicos ideológicos que tuvieron su hora y su momento, hasta hace cuatro días pero ya en “el siglo pasado”, y la realidad del aula; entre unos prejuicios notablemente extendidos y la respuesta organizativa y curricular que está demandando el mundo educativo; aún más, y lo que es más grave, el empeñamiento de determinados sectores en negarse a reconocer que lo que está ordenado en la LOGSE con amplitud de miras y con flexibilidad en todo caso fue encorsetado, limitado y empobrecido en el desarrollo normativo posterior a la ley, y yo diría que incluso en la bibliografía que acompañó o precedió a la ley, pero no, en modo alguno en la misma ley.

En última instancia me estoy refiriendo a la necesidad que el aula tiene y a la posibilidad que ofrece la LOGSE de organizar itinerarios curriculares y educativos, al menos en los últimos cursos de la E.S.O., y hasta en toda la etapa, en una estructura que va de menor a mayor intensidad.

Este va a ser el núcleo de mi ponencia: La necesidad de organizar itinerarios diversos. Si tal vez -por el efecto tabú que las palabras pueden llegar a provocar- tuviéramos que silenciar el término “itinerarios”, nunca nos sería posible dejar de proponer respuestas adecuadas a las potencialidades de cada uno de nuestros alumnos. Y lo que puede tal vez sonar a paradoja es que la propia LOGSE reclama esta necesidad.

## **El debate comprensividad-atención a la diversidad. La titulación única.**

Todo comenzó con un primer par de términos: **Comprensividad-Diversidad**, que fueron presentados como aspiraciones irreductibles y contrarias, y no como distintos pero complementarios. Asegurar una *formación común básica para todos* –aspiración que lleva a invocar el principio de comprensividad- no puede exigir la renuncia a dotar de las competencias *propedéuticas*, requeridas para el acceso a niveles educativos posteriores; de lo contrario aseguraremos la mediocridad como ideal y la frustración como secuela dominante. El “*Omnia, Omnibus, Omnino*”, proclamado por Comenius, el pionero de la Didáctica, es una utopía, todo lo más estimulante, pero inalcanzable por cualquiera de los tres términos: “todas las cosas, para todos, completamente”. La sentencia de Virgilio nos parece más realista y acorde con nuestra experiencia “*Non omnes posumus omnia sapere*”.

Todo esto se complicó cuando el legislador -invocando sin matices suficientes el principio de *igualdad de oportunidades* para venir en la práctica a propiciar el gris corolario de la *igualdad de resultados*-, determinó la existencia de **un sólo título** como final de la educación obligatoria, sin contemplar ni discernir la segura diversidad de competencias ni de esfuerzos en el historial académico de cada uno de nuestros alumnos y alumnas.

Frente a la distinción tradicional entre *estudios primarios* o elementales, con su titulación propia, y *estudios secundarios*, con la titulación correspondiente, nos encontramos ahora con sólo un título, el de Graduado en Educación Secundaria, que al referirse a estudios obligatorios debe garantizar una formación *básica*, reconocimiento común de todos los ciudadanos. Así conviene dado el caso, pues si, por el contrario, nos empeñásemos en otorgar el título a quienes alcanzasen las competencias que siempre se han reconocido como propias del nivel educativo de secundaria, que miran hacia tramos ulteriores, dejaríamos sin posibilidad de progreso social y laboral a un gran número de estudiantes en tantos por cientos políticamente inadmisibles. Pero lo que la ley prescribe de hecho es que la práctica totalidad, o al menos la gran mayoría de los ciudadanos españoles podrá certificar el haberse graduado en estudios secundarios.

Pero no debemos olvidar que la propuesta prescrita en la ley no tiene otro amparo que lo que se entiende por “lenguaje políticamente correcto”. El trasfondo, sin embargo, no es tan halagüeño. Las solas palabras, por correctas que parezcan, no tienen la magia de convertir los objetivos o

medidas en viables o inviables, posibles o imposibles. Las deficiencias que se aprecian en áreas fundamentales del conocimiento, como la comprensión lectora o las matemáticas, por ejemplo, y el generalizado malestar docente, que no debe en ningún caso obviarse, son síntomas de una realidad tozudamente ardua. Yo personalmente apuesto por la claridad aunque tengamos todos (yo así lo he hecho) que aprender a navegar con vientos contrarios. Alguien tendrá que empezar a decir, como en el famoso cuento, que su Majestad va desnuda.

En un aula que reúne a alumnos diferentes por su interés, su capacidad, su actitud, su trayectoria intelectual y académica..., el profesor se tiene que multiplicar para intentar satisfacer las expectativas y posibilidades de un grupo muy heterogéneo. Por este motivo, si se quiere llegar a todos los alumnos, es fácil tomar como referente a los de más bajo nivel de aprendizaje, haciendo injusticia así a los que tienen derecho a que se les ayude a sacar el máximo partido de sus posibilidades y presentan ritmos de aprendizaje, necesidades, posibilidades y expectativas de mayor envergadura.

Esta forma de estructurar el aprendizaje es injusta asimismo con la propia sociedad, ya que es de todo punto preferible un buen médico a otro mediocre, o un abogado o un operario competentes a otros que no lo son. No es cuestión de elitismo, sino de capacitación para el desarrollo máximo de las capacidades personales y para el beneficio social. El título de graduado en educación secundaria garantiza el acceso legal, pero no garantiza a todos la preparación adecuada para hacer bachillerato y llegar a la universidad en dos años, por poner un ejemplo. Se corre el peligro de olvidar las competencias necesarias para hacer frente con éxito y madurez a la vida, a la universidad, a la profesión... Porque la realidad de las cosas es también objetiva y tozuda, y no disminuye su nivel de exigencias y dificultades. Además, si educamos, hemos de hacerlo para la vida.

Para colmo de adversidades, la terminología que se ha utilizado, en los Reales Decretos 1006 y 1007 de 1991, sobre las enseñanzas mínimas, no subsanada en los recientes Decretos de mínimos, ha contribuido a extender el craso error de que sólo estamos obligados a enseñar a nuestros alumnos lo exigido en los currículos *con niveles de exigencia mínima*, sin tener en cuenta los niveles propios de una educación secundaria, que deben aspirar también, como las personas mismas, a la excelencia, y han de tener muy presente la perspectiva propedéutica. Y esto, precisamente, con independencia de las condiciones socioeconómicas de los alumnos, y atendiendo a su mérito y capacidad, lo cual nos sitúa en el verdadero plano de la igualdad de oportunidades.

La mera posesión de la capacidad *legal* de acceder a niveles ulteriores de enseñanza no garantiza de ningún modo la posesión de las competencias necesarias para ello. Y sin embargo, frente a toda orientación sensata, no son pocos los alumnos que llaman a las puertas del Bachillerato o de determinados Ciclos Formativos de Grado Medio para estrellarse con la evidencia de que su preparación es insuficiente.

Independientemente de que se resuelva o no el reto de que tenga que haber una titulación o más de una, nosotros consideramos como asunto previo el dejar bien definidos, en primer lugar, los niveles de competencia curricular mínimos, bien especificando con claridad las competencias propias, o bien por vía de contenidos –en toda su amplitud–, o bien de objetivos de carácter terminal, a fin de garantizar una preparación básica idónea, propia de un ciudadano abierto a Europa y al mundo entero. Pero en segundo lugar, y no menos importante, es indispensable definir en todas las áreas y materias los niveles de competencia que corresponden a un alumno de secundaria garantizando la posibilidad de continuar estudios posteriores y superiores. Es claro que nos enfrentamos a medidas curriculares, pero difícilmente serán entendidas y eficaces aquellas medidas organizativas que no tengan en cuenta estas distinciones en el currículo.

La LOGSE es, sin lugar a dudas, una ley concebida para desarrollar el principio de igualdad de oportunidades en la educación, convirtiéndose en un importante instrumento al servicio de la igualdad entre los ciudadanos. Pero, paradójicamente, frente a la acusación que se hace de la LOGSE, como propiciadora de la mediocridad, los objetivos señalados en el artículo 12 y 13 para Primaria, y sobre todo los señalados en el artículo 19 para Secundaria, nunca habían encontrado otro listón tan completo y tan alto en la historia de la educación española. ¡Qué más quisiéramos, sino que la mayor parte de nuestros alumnos consiguieran esas competencias! Convendrán conmigo en que están propuestos en una perspectiva de máximos. Entre tales extremos ¿No sería conveniente y necesaria una clarificación de niveles de exigencia y de competencia curricular?

Decíamos al inicio que lo que está en la ley se han encargado desarrollos posteriores en confundirlo o en oscurecerlo. Vale la pena detenerse en la lectura del artículo 18 de la LOGSE.<sup>1</sup> En él se aprecia una finalidad múltiple con un sustrato común. El sustrato común de la E.S.O. es

---

<sup>1</sup> “La educación secundaria obligatoria tendrá como finalidad transmitir a todos los alumnos los elementos básicos de la cultura, formarles para asumir sus deberes y ejercer sus derechos y prepararles para la incorporación a la vida activa o para acceder a la formación profesional específica de grado medio o al bachillerato.” (LOGSE, art. 18)

el conocimiento de los elementos básicos de la cultura y la capacitación para asumir deberes y ejercer derechos como ciudadanos, y tres objetivos singulares y específicos de esta etapa son la incorporación a la vida activa, el acceso a la formación profesional específica y el acceso al bachillerato. Cada uno de estos tres objetivos supone una finalidad completa en sí misma, puesto que el texto los presenta *en forma disyuntiva*, y en ningún caso se indica que haya que preparar a la totalidad de la población escolar para el *conjunto* de las tres finalidades. Los alumnos han de ser preparados para la vida activa, o para la formación profesional, o para el bachillerato. Ha de preservarse más bien, que la educación básica garantice el adecuado acceso a cada una de las tres finalidades posibles, pero no de modo indiferenciado, sino atendiendo a los distintos intereses, necesidades y aptitudes de los alumnos. Así puede leerse en el artículo 21.1 de la LOGSE<sup>2</sup>.

La propia ley distingue entre una formación básica y una formación propedéutica, preparatoria. Además, reclama una respuesta diversificada en función de las competencias que los alumnos habrán de necesitar posteriormente. Un desarrollo de la Educación Secundaria Obligatoria que no satisfaga esta finalidad diversificada sería un fraude a la ley misma.

Lejos de planteamientos uniformadores e indiferenciados, la LOGSE propugna un sistema curricular flexible y adaptable a la pluralidad de situaciones que pueden encontrarse en nuestras aulas. En lugar de *obligar al alumno a adecuarse a un currículo homogéneo*, introduce una serie de posibilidades de flexibilización que potencian la *adecuación del currículo a la realidad concreta del alumnado* con el fin de lograr el máximo desarrollo educativo de éste.

## **Diversidad de alumnos**

Lo normal es la diversidad, y el ser humano es, por decirlo así, un ser “fronterizo”, complejo en su individualidad, arraigado en las condiciones que le marca su naturaleza material y fisiológica, y abierto a las proyecciones de su espíritu. No estamos ante un ser unidimensional. Sujeto a necesidades físicas y biológicas, a condicionamientos sociales diversos, es al mismo tiempo capaz de autodeterminarse y de afrontar el sentido y el contenido de su vida, dotando a su biografía de una dimensión de intimidad y propiedad que la hace rotundamente inédita. A ninguno nos gusta ser sustituido o suplantado en las cosas que de verdad nos importan.

---

<sup>2</sup> “Con el fin de alcanzar los objetivos de esta etapa, la organización de la docencia atenderá a la pluralidad de necesidades, aptitudes e intereses del alumnado.” (Art. 21.1)

Todo en el ser humano nos lleva a reflexionar sobre las características de una realidad personal. Esta complejidad humana, integrada en la unidad de la persona, hace que todo en el ser humano participe de la dignidad de un acto de ser personal. Nos hallamos, así, ante un ser que necesita dar y recibir y que al mismo tiempo siempre es más que lo que hace. Un ser libre y “futurizo”, por utilizar una expresión muy querida a Julián Marías, en tensión permanente hacia su plenitud, pero sujeto a multitud de dependencias y limitaciones, depositario no de un precio -como si fuera una realidad estandarizada e intercambiable, algo así como un “ciudadano medio”-, sino de dignidad, de una perfección irreductible aunque incompleta, perfectible, y educable.

Pensemos sobre todo en el periodo de la pubertad, la adolescencia y la juventud. Si hablamos en general de que el hombre o la mujer es un ser en tensión hacia su madurez y siempre perfectible, cuánto más ha de estimarse este aspecto en la fase en que se empieza a consolidar, con perfiles de intimidad y subjetividad inequívocas, la conciencia de la propia identidad, de la propia diferencia.

Está claro que no todos los jóvenes se enfrentan de la misma manera a los retos y riesgos que supone para el hombre esta etapa de su vida, ni todos responden de la misma manera ante esos nuevos retos que se les proponen; tampoco los intereses, actitudes y capacidades son las mismas en todos ante las variadísimas alternativas que se les ofrecen como disyuntivas durante esta etapa. Y en educación no es bueno renunciar a la exigencia que invita y estimula a sacar lo mejor de uno mismo. Más bien al contrario.

Juan Eugenio Hartzembusch, en una de sus aleccionadoras fábulas, se sirve de la creencia medieval que atribuía al pelícano la capacidad de alimentar a sus hijos con su propia sangre y, frente a aquella otra ave que robaba el alimento de otros nidos, ofrece esta expresiva moraleja:

*“-¡Educación de fácil desempeño,  
respondió el buen pelícano, propones!  
Mas tú enseñas tus hijos a ladrones,  
Y yo a los míos a querer enseñar.”*

Porque se puede pensar que aunque se sea mediocre, se puede salir adelante obrando como el milano. La educación, so pena de hacer injusticia bajo el noble título de la igualdad, ha de ayudar a cada uno a desarrollar al

máximo sus potencialidades y a orientarlas de forma provechosa al bien de las comunidades humanas en las que vive.

Insistir en una lectura *reduccionista* del principio de integración, forzando a atender en un mismo espacio y con una metodología común a todos los alumnos, pasando todos por el mismo aro, lejos de propiciar la igualdad de oportunidades, impide tomar decisiones adecuadas sobre las necesidades educativas personales de los alumnos.

La integración *escolar* no es un fin en sí mismo, sino un medio al servicio de la verdadera integración, que es la integración *social*, que pide una atención a las características personales de cada alumno. La necesidad de atender a la vez a alumnos diversos pretendiendo que todos sepan básicamente lo mismo, es proponerse que todos sepan tanto como el que menos sabe.

Lo natural y lo normal es la diversidad. El sistema educativo, si quiere hacer justicia al principio de igualdad de oportunidades, ha de procurar que la atención individual que recibe cada alumno sea la más adecuada para él, o ella. El verdadero fracaso escolar estriba en renunciar a esa atención esgrimiendo formulaciones abstractas y propuestas que en la práctica resultan ineficaces.

El artículo 21.1 de la LOGSE no dice nada extraño, sino que ofrece un reto de gran envergadura, cuando afirma que para alcanzar los objetivos a los que apunta la educación obligatoria “la organización de la docencia atenderá a la pluralidad de necesidades, aptitudes e intereses del alumnado”. No puede ser de otro modo, no debe ser de otro modo: el alumno, cada alumno, él o ella, tiene que ser el eje fundamental de la educación.

### **Claves para una organización escolar diversificada y plural.**

La LOGSE se reconoce a sí misma con la flexibilidad suficiente para realizar las adaptaciones y desarrollos ulteriores que la realidad pueda reclamar, enmendando o superando las estrecheces de una minuciosidad que la propia ley no ve como buena para sí misma (cfr. *Preámbulo, párrafo 52*), pero en la que quizás ha incurrido, a pesar de todo, en algunos casos.

Hay que advertir que se ha tomado a veces como referente de la ley lo que la ley no dice ni prescribe. Es el caso, por ejemplo, la R.E.M., modalidad transitoria, sin duda no carente de interés, que se anticipó a la

promulgación de la LOGSE pero que no responde a la estructura del sistema educativo diseñada por ésta. Y lo mismo cabe decir de la profusión bibliográfica que precedió y acompañó durante un tiempo a la ley, los documentos que se prepararon para el debate de la reforma de la enseñanza, y algunas reflexiones, que no prescripciones, contenidas en el *Libro Blanco*, o incluso en el *Diseño Curricular Base* de 1989.

La titulación con la que ha de culminar la formación básica en un sistema educativo que no enfrenta como excluyentes la equidad y el afán de excelencia humana no sólo no excluye, sino que exige de manera perentoria, respuestas educativas distintas, según la índole del alumnado y del contexto. La misma noción de comprensividad plantea nítidamente la necesidad de atender a la diversidad; y esto es lo que la LOGSE hace precisamente. Para que todos los alumnos puedan alcanzar los objetivos comunes de la formación básica se hace imprescindible adaptarse a la diversidad de situaciones personales y contextuales que puedan presentarse.

Así, en el preámbulo de la ley, puede leerse:

*“Este período formativo común a todos los españoles se organizará de manera comprensiva, compatible con una progresiva diversificación. En la enseñanza secundaria obligatoria, tal diversificación será creciente, lo que permitirá acoger mejor los intereses diferenciados de los alumnos, adaptándose al mismo tiempo a la pluralidad de sus necesidades y aptitudes, con el fin de posibilitarles que alcancen los objetivos comunes de esta etapa.” (Párrafo 35)*

En cuanto que la educación secundaria desemboca en el acceso a la vida activa, presenta un carácter terminal, pero en cuanto se prolonga en la formación profesional específica de grado medio y en el bachillerato, presenta una naturaleza propedéutica. No todos los alumnos podrán o querrán estar preparados para el acceso a un nivel de estudios superior, y no es de justicia que la índole comprensiva y terminal de la etapa obligatoria asfixie los objetivos propedéuticos que la ley le asigna, vinculados necesariamente a la atención a la diversidad y a la formación personalizada que la propia LOGSE establece. Paradójicamente, una integración escolar forzada e inadecuada llevaría a una falta de integración social.

Como se ha repetido hasta la saciedad, a veces sin venir demasiado a cuento, el planteamiento curricular adoptado por la LOGSE es el de un currículo *“abierto y flexible”*, aunque en realidad habría que hablar de un currículo semiabierto, ya que sigue habiendo en él una dimensión



prescriptiva, la que corresponde al llamado *primer nivel de concreción curricular*, determinado por la administración educativa, que obedece a un evidente sentido de la responsabilidad, garantizando un núcleo de saberes básicos comunes bajo la misma titulación.

La *apertura* del currículo viene dada por la determinación posterior de sucesivos niveles de concreción: por parte de las administraciones autonómicas –dentro aún del nivel prescriptivo-, por los centros educativos –*segundo nivel de concreción* del currículo- y por los profesores mismos –*tercer nivel de concreción curricular*-.

La *flexibilidad*, por su parte, viene dada por una realimentación recíproca entre el diseño o planificación teórica y el desarrollo que tiene lugar en la práctica educativa. El currículo planteado por la LOGSE se mantiene a la vez como prescriptivo en lo que ha de ser común para todos los centros educativos del territorio español y como adaptable a las circunstancias de los centros y las peculiaridades individuales de los alumnos.

La *adaptación curricular* es una de las formas posibles de concretar el carácter flexible del currículo. En cierto modo es el instrumento más habitual en toda educación personalizada. Es una estrategia de planificación y de actuación docente, un *proceso* que persigue responder a las necesidades de aprendizaje del alumnado y que consiste en adecuar y ajustar el currículo y las programaciones a las características y conocimientos, tanto del grupo en general como de cada alumno en particular, con el objetivo de facilitarles el desarrollo de sus capacidades.

En una línea de alejamiento progresivo del currículo ordinario, para potenciar todo lo posible el proceso de aprendizaje personal, las adaptaciones más altamente significativas vienen a constituir una forma más estricta de modificación del currículo, que tiene un claro ejemplo en la llamada *diversificación curricular*, en la que se apunta al logro de los objetivos de la educación secundaria obligatoria por medio de “*una metodología específica, a través de contenidos e incluso de áreas diferentes a las establecidas con carácter general.*” (LOGSE, art. 23.1) Se trata de la medida más extraordinaria que se contempla en la E.S.O. para favorecer el acceso al título de alumnos que han fracasado en las opciones que la etapa les ha ofertado hasta el momento. Pero es necesario prevenir el fracaso educativo; y tanto más cuanto la realidad, hoy además multiplicada en su complejidad por la presencia del alumnado inmigrante, se hace más diversa y potencialmente rica.

La diversificación curricular es en cierto modo el esfuerzo último que el sistema educativo realiza para hacer factible la *igualdad de oportunidades* por medio de la educación. No hemos de olvidar que la propia ley prevé asimismo la posibilidad del fracaso, y así, para los alumnos que no alcancen los objetivos de la educación secundaria obligatoria, habrán de organizarse programas específicos de garantía social (cfr. *Ibídem*, art. 23.2)

Una educación obligatoria debe ofertar, sobre todo en sus últimos cursos, salidas viables y realistas que conduzcan a la titulación y que, por ello, eviten el abandono del sistema educativo por parte del alumnado con más dificultades de aprendizaje o en peores condiciones socioculturales, ya que un proceso de aprendizajes comunes reductivamente entendido, en la forma de una integración forzosa o comprensividad radical, frena sin remedio el crecimiento educativo de muchos alumnos, por exceso y por defecto a la vez.

El citado artículo 21.1 de la ley, al determinar que *“la organización de la docencia (atienda) a la pluralidad de necesidades, aptitudes e intereses del alumnado”*, muestra la idea de una variedad de situaciones organizativas para atender a la diversidad del alumnado y aspirar a unos mismos objetivos.

Es evidente que una medida organizativa no remedia sin más las carencias o limitaciones que puede presentar un proceso de aprendizaje, sino que han de acompañarle medidas de índole curricular que ajusten lo que se enseña y lo que se aprende, en el contexto y situación concretos que requiere cada caso. El aprendizaje sigue un desarrollo orgánico a partir de los conocimientos que ya posee el alumno, desde los cuales éste va construyendo sus adquisiciones ulteriores de manera congruente. Por eso la metodología didáctica ha de adecuarse a las características de cada alumno.<sup>3</sup>

Los objetivos generales de la educación secundaria se enuncian en términos de capacidades que expresan la disposición y poder de una persona para desenvolverse con cierta competencia y autonomía en un aspecto o ámbito de la vida. Ejercitar dichas capacidades lleva a la asimilación de ciertos saberes y de ciertos contenidos (conceptos, procedimientos y actitudes).

---

<sup>3</sup> Cfr. Anexo: Decreto Foral 135/1997, de 19 de mayo, por el que se regulan los aspectos organizativos y curriculares de la ESO.

No es comprensible, por consiguiente que en el artículo 20.2 de la Ley se establezca de una forma constrictiva el elenco de áreas de conocimiento, estableciendo la obligatoriedad de un número tan elevado de las mismas, por otra parte no poco discutidas en su carácter de saberes básicos. Precisamente, el distinguir entre las asignaturas *troncales*, no muchas, que sirven de pilares más decisivos para el aprendizaje, y cuya obligatoriedad puede muy bien justificarse a lo largo de toda la E.S.O., y otras que pueden configurar un amplio *espacio de opcionalidad y de optatividad*, puede permitir la configuración de itinerarios que salven a la vez la doble exigencia del principio de igualdad de oportunidades, de una formación básica común, y la preparación hacia trayectorias educativas posteriores que requieren un nivel de competencias curriculares de mayor envergadura.

Una educación de calidad no puede ser rígida, pero sí tiene que ser posibilitadora y exigente. Aquí el referente es la persona y sus posibilidades de perfeccionamiento. El espacio de opcionalidad y la optatividad ofrecen posibilidades de organización capaces de satisfacer esta exigencia educativa.

Y esto sin tener que esperar a haber cumplido los 16 años, ni siquiera al último curso de la E.S.O. El artículo Art. 6º.1 afirma con claridad: “A lo largo de la enseñanza básica, se garantizará una educación común para los alumnos. No obstante, se establecerá una adecuada diversificación de los contenidos *en los últimos años*”. Obsérvese que habla, en plural, de los últimos años de la etapa.

Quiero llamar la atención ahora sobre otro artículo, el 20.3, que afirma que “en la fijación de las enseñanzas mínimas del segundo ciclo, especialmente en el último curso, podrá establecerse la optatividad de alguna de estas áreas, así como su organización en materias”.

Cuando la ley afirma, en este artículo, que existen unas “enseñanzas mínimas en el segundo ciclo”, y por consiguiente otras que no lo son, cabe avanzar en su determinación de forma realista y no restrictiva. Se refiere este artículo “especialmente” al último curso, pero no dice que la optatividad de las enseñanzas sea exclusiva de éste. La optatividad a la que se alude deja un amplio margen a las administraciones para afrontar la creación de itinerarios, de vías de acercamiento a las posibilidades, a las necesidades y a las expectativas de las personas. En el punto siguiente de este artículo se establece que en la ESO la metodología didáctica se adaptará a las características de cada alumno.

Las medidas curriculares, bien entendidas, deben ser estrategias que implican la atención adecuada a las expectativas y posibilidades del alumno o alumna; no tienen carácter de "segregación" sino de "prevención" con vistas al logro de los objetivos educativos. Con ellas es más probable que los alumnos no se desmotiven al constatar que se les proponen objetivos educativos que no están al alcance de sus posibilidades reales. Preparar al alumnado significa, entre otras cosas, prevenir dificultades tomando como referente la realidad.

Si no miramos hacia la persona del alumno, se corre el peligro de proponer a ciertos alumnos un currículo, más que adaptado, empobrecido. Antes de tomar una decisión de este tipo hay que contar con programaciones, metodologías y recursos no improvisados, sino bien diseñados y contrastados. Es preciso profundizar para ello en los diferentes niveles de competencia curricular que pueden extraerse del mismo currículo. Y esta es una labor aún sin desarrollo, que estamos intentando iniciar en estos momentos en nuestra Comunidad.

La polarización inicial con la que se presentaron la comprensividad y la diversidad dejó en la sombra lo que la LOGSE tiene en su concepción pedagógica de mayor novedad, y que se pone de manifiesto al apostar por una titulación única al término de la educación básica, basándose no meramente en contenidos instructivos, "académicos", sino en *capacidades*, tal como se advierte en el artículo 19 de la ley.

La idea de potenciar el desarrollo de capacidades por distintas vías, a la que se alude con notables restricciones en el artículo 23.1, es una aportación de la LOGSE sumamente innovadora y llena de virtualidades en la que es preciso profundizar de manera rigurosa. Todos tenemos, en mayor o menor medida, unas capacidades básicas que la educación nos ayuda a desarrollar; éstas expresan la disposición y poder de una persona para desenvolverse de forma competente y con autonomía en un aspecto o ámbito de la vida. El ejercicio y potenciación de dichas capacidades conlleva en el fondo la asimilación de ciertos saberes y de ciertos conceptos, procedimientos y actitudes. Pero esta última puede realizarse por vías de aprendizaje diferentes.

El artículo 19, como venimos diciendo, ofrece un repertorio de capacidades que la E.S.O. tiene que contribuir a desarrollar. Otra tarea pendiente de profundización es determinar cuáles de estas capacidades son elementos fundamentales para la madurez personal, y en qué medida contribuyen a ella, con el fin de plantear la posibilidad de que el sistema

educativo pueda brindar una respuesta, mediante una metodología práctica, para el cultivo de las capacidades y competencias básicas en el alumnado que se resiste a otra vía más académica y libresca, como es la del currículo “ordinario”.

Sólo quiero llamar su atención de nuevo en este momento sobre las posibilidades de tratamiento del currículo y de organización de la intervención docente que encierra una lectura en profundidad de este artículo de la LOGSE, que ya he mencionado:

Art. 20. 3. “En la fijación de las enseñanzas mínimas del segundo ciclo, especialmente en el último curso, podrá establecerse la optatividad de alguna de estas áreas, así como su organización en materias”.

¿Nos atreveremos a sacar toda la virtualidad que se contiene en esta idea? Puede que por miedo o por ceguera lleguemos a abortar una vía positiva abierta por un marco legal que debe asegurar la estabilidad estructural del sistema educativo, pero que ofrece también abiertamente la posibilidad de impulsar hacia marcos educativos más ajustados la responsabilidad y la profesionalidad de los agentes educativos, los profesores, responsables inmediatos de la educación formal. A menudo, los grandes olvidados.

Mirando hacia otras partes, movidos por ciertas urgencias, podemos volver a olvidarnos de las personas.

**Anexo**  
**Decreto Foral 135/1997, de 19 de mayo, por el que se regulan**  
**los aspectos organizativos y curriculares de la ESO.**

---

“Artículo 4º 1. Siempre que el número de alumnos lo permita, los centros podrán organizar el cuarto curso de la etapa de tal forma que se ofrezcan opciones curriculares diversas, todas ellas conducentes a la obtención del título de Graduado en Educación Secundaria y, por consiguiente, posibilitando el acceso tanto al Bachillerato como a la Formación Profesional de Grado Medio. Cada una de estas opciones incluirá dos áreas o materias del artículo 3.º2.a). Una opción podrá presentar un mayor desarrollo del ámbito científico-tecnológico; otra, del ámbito humanístico y socioeconómico; y, por último, otra podrá conjugar la formación básica con dimensiones y enfoques prácticos. Cualquiera de las opciones anteriores se podrá combinar con la elección, en el apartado b) del artículo 3.º2, de Educación Plástica y Visual, profundizando en los aspectos del Dibujo Técnico o Artístico.

**CAPITULO III : Programación, evaluación, promoción y titulación**

Artículo 6.º Conforme a los principios de atención a la diversidad y necesidades del alumnado, los Departamentos Didácticos en los centros de Educación Secundaria dispondrán de una programación de carácter general del área por curso, adecuada a las circunstancias del alumnado, del centro educativo y de su entorno sociocultural. Esta programación se referirá principalmente a la distribución de los contenidos, las líneas generales de aplicación de los criterios de evaluación, las adaptaciones curriculares, la metodología y las actividades de carácter didáctico, en una doble orientación:

Por un lado, a la adquisición de objetivos y contenidos educativos vinculados con la formación cultural básica que garanticen el desarrollo de los alumnos en los objetivos generales de la etapa que se describen en el artículo 19 de la L.O.G.S.E., en perspectiva de mínimos.

Por otro, al desarrollo de objetivos y contenidos del currículo de las áreas o materias, con finalidad propedéutica y en referencia al artículo 19 de la L.O.G.S.E., en perspectiva de máximos exigibles.

Artículo 7.º El Departamento de Educación y Cultura facilitará orientaciones y modelos para la programación de las distintas áreas o materias, con los postulados anteriores. Cada profesor dispondrá de su propia programación, en la que se recojan los procesos educativos que se deben desarrollar en el aula.

Artículo 8.º 1. Las calificaciones que se consignent en los diferentes documentos de evaluación se expresarán según la escala de Insuficiente, Suficiente, Bien, Notable y Sobresaliente, de acuerdo a lo que establece el punto Quinto de la O.F. 515/1994, de 26 de diciembre, sobre evaluación y calificación del alumnado que cursa la Educación Secundaria Obligatoria.

2. Cuando un alumno haya alcanzado los niveles básicos establecidos en la programación, se consignará la calificación de Suficiente. Las calificaciones de Bien, Notable y Sobresaliente se consignarán cuando los objetivos alcanzados correspondan a los objetivos propedéuticos.”

