

EL CURRÍCULO DE LA EDUCACIÓN
SECUNDARIA OBLIGATORIA:
COMPRENSIVIDAD Y DIVERSIFICACIÓN

D. JAVIER MARCOTEGUI ROS
CONSEJERO DE EDUCACIÓN Y CULTURA
DEL GOBIERNO DE NAVARRA

Nafarroako Gobernua
Hezkuntza eta Kultura
Departamentua



Gobierno de Navarra
Departamento de
Educación y Cultura

EL CURRÍCULO DE LA EDUCACIÓN
SECUNDARIA OBLIGATORIA:
COMPRENSIVIDAD Y DIVERSIFICACIÓN

D. JAVIER MARCOTEGUI ROS
CONSEJERO DE EDUCACIÓN Y CULTURA
DEL GOBIERNO DE NAVARRA

CONFERENCIA PRONUNCIADA EN EL SEMINARIO
“LA IMPLANTACIÓN DE LA EDUCACIÓN SECUNDARIA OBLIGATORIA”
ORGANIZADO POR EL CONSEJO ESCOLAR DEL ESTADO

Madrid, 4 de marzo de 1998

Edita: Departamento de Educación y Cultura del Gobierno de Navarra

D.L.: NA 967-1998

Fotocomposición: Pretexto

Impresión: Gráficas Ulzama

ÍNDICE

1. La L.O.G.S.E., el espíritu de la ley y la realidad del aula como contexto de la Ley	7
2. La ley entendida desde sí misma	8
3. La educación secundaria obligatoria, el nudo gordiano del sistema	10
3.1. Dificultades que presenta la adolescencia	10
3.2. ¿Comprensividad y/o diversificación?	11
4. Comprensividad y atención a la diversidad en el pre-texto de la L.O.G.S.E.	13
4.1. La secundaria obligatoria en el Proyecto para la Reforma de la Enseñanza	13
4.1.1. Comprensividad	13
4.1.2. Diversificación	15
4.1.3. Alternativas en la estructuración de la etapa	15
4.2. El debate del diseño curricular base (1989-1991)	16
4.2.1. Diversificación del currículo	16
4.2.2. La estructuración del 4.º curso	18
5. Comprensividad y atención a la diversidad en el texto de la Ley (1990)	18
5.1. Necesidad de atender la diversidad	18
5.2. Los fines de la E.S.O.	20

5.3. Carácter terminal y propedéutico de la etapa	21
5.4. Necesidades educativas especiales	23
6. Implantación de la E.S.O. en Navarra: medidas de atención a la diversidad.	24
6.1. Medidas curriculares. Contenidos mínimos y objetivos propedéuticos: la evaluación	25
6.2. Medidas organizativas de atención a la diversidad.	27
6.2.1. Agrupamientos específicos de alumnos con adaptación curricular no significativa ...	27
6.2.2. Modificaciones del horario escolar	28
6.2.3. Itinerarios formativos en 4.º de la E.S.O.	28
6.2.4. Las unidades de currículo adaptado	30

EL CURRÍCULO DE LA EDUCACIÓN SECUNDARIA OBLIGATORIA: COMPRESIVIDAD Y DIVERSIFICACIÓN

1. LA L.O.G.S.E., EL ESPÍRITU DE LA LEY Y LA REALIDAD DEL AULA COMO CONTEXTO DE LA LEY

El desarrollo y aplicación de la L.O.G.S.E. constituye la tarea más trascendente que en los últimos años se está realizando en el MEC y las Comunidades Autónomas. Como bien saben, se comenzó el 1 de octubre de 1991 y se acabará en el año 2003, doce años más tarde. Han transcurrido ya siete años y se ha avanzado considerablemente. Algunas Comunidades, como es el caso de Navarra, tienen ya aplicada la Educación Secundaria Obligatoria en su totalidad.

A mi entender, en el modo de afrontar esta gran responsabilidad de implantar la Ley, todos los implicados nos vemos de alguna manera condicionados por diversas circunstancias concurrentes que quisiera presentar, con sinceridad y sin ningún ánimo de polémica, porque sé que tratamos de cuestiones de hondo calado político.

Uno de los condicionantes a que me refiero es “el espíritu de la Ley”, al que algunos acuden cuando tratan de defender una determinada interpretación o de descalificar una decisión de política educativa contraria a esa interpretación. Un espíritu de la Ley que es difícil de atrapar y del que nadie puede considerarse guardián, aunque algunas fuerzas políticas parecen mantener cierto sentido patrimonial de difícil justificación. Un espíritu que mu-

chas veces se confunde con presupuestos (a veces prejuicios) y propuestas que se hicieron durante el proceso de debate previo a la aprobación de la L.O.G.S.E. Yo quiero mantener en este foro que, una vez promulgada legítimamente, la Ley es de todos y nadie tiene derecho a arrogarse en exclusiva la capacidad de interpretarla con autenticidad; y que para llevar a cabo esa interpretación, absolutamente necesaria cuando se trata de aplicarla aquí y ahora, hay que desprenderse de prejuicios que no encuentran más apoyo que documentos de trabajo anteriores a la promulgación de la Ley.

En segundo lugar, la implantación de la L.O.G.S.E. no puede hacerse al margen de la compleja realidad, cuyas necesidades educativas debe resolver. Complejidad que deriva de la naturaleza de los escolares (especialmente en el caso de los adolescentes), de las circunstancias del profesorado, de la infraestructura de los centros, de la titularidad en parte pública y en parte privada de éstos, y de la propia situación política, puesto que –veinte años después del pacto constitucional– no disponemos de un pacto educativo suficientemente sólido que sirva de marco estable a la concreta y variable política educativa de cada momento.

Si a todo esto añadimos las distintas actitudes y perspectivas políticas de los que estamos llamados a intervenir en la planificación del proceso de implantación de la nueva ordenación del sistema educativo, se comprenderá fácilmente que el conflicto está servido. Todos estamos convencidos, por ejemplo, de que “la educación permite avanzar en la lucha contra la discriminación y la desigualdad, sean estas por razón de nacimiento, raza, sexo, religión u opinión, tengan origen familiar o social, se arrastren tradicionalmente o aparezcan continuamente con la dinámica de la sociedad”, tal y como se dice en el preámbulo de la L.O.G.S.E. Las discrepancias surgen al concebir los medios para llevar a término esta hermosa formulación.

2. LA LEY ENTENDIDA DESDE SÍ MISMA

En cualquier caso, las decisiones de política educativa han de tener dos puntos de referencia ineludibles: la Ley y la realidad. Sin ofuscación y sin posicionamientos apriorísticos

debemos consultar constantemente el texto de la Ley. Tenemos que estar dispuestos a releerla y consultarla de continuo, porque las leyes de por sí, más las que tienen vocación de permanencia, contienen tal grado de abstracción que permiten interpretaciones y desarrollos diversos donde pueden acomodarse con cierta holgura proyectos políticos y concepciones educativas diversas. La estabilidad de una región o país depende en cierta medida de esta actitud pacífica.

Consecuentemente, considero oportuno en este momento recordar algunas de las reflexiones contenidas en el preámbulo de la L.O.G.S.E., que es donde, a mi entender, se encuentra el espíritu de la Ley: “razones de distinto tipo abogaron porque (la reforma) se abordara de forma serena, tranquila, madura y reflexiva”. Esto es, debe buscarse un clima político lo suficientemente sereno para dejar hacer a los responsables, para no entorpecer el trabajo con enfrentamientos insuficientemente justificados; para no confundir a quien debe necesariamente conocer y diagnosticar la realidad y encontrar las relaciones académicas más pertinentes.

“La experiencia comparada de los países más avanzados de nuestro entorno... enseña que los cambios relevantes requieren... consenso en la comunidad educativa y en el conjunto social”.

También se afirma en el preámbulo que

“la Ley contiene la suficiente flexibilidad como para aspirar a servir de marco a la educación española durante un largo período de tiempo, siendo capaz de asimilar en sus estructuras las reorientaciones que pueda aconsejar la cambiante realidad de futuro”.

Flexibilidad, por tanto, que puede permitir diseños diversos, los diseños más adecuados a la realidad cambiante de cada momento.

“Por ello (sigue el preámbulo) estamos ante una ley con un nivel de ductilidad suficiente para asegurar el marco preciso y la orientación apropiada, pero también para permitir

posibles adaptaciones y desarrollos ulteriores. Una ley que, en consecuencia, ha evitado la tentación de la excesiva minuciosidad”.

El otro punto ineludible de referencia, decía, es la realidad misma, a cuyas demandas hay que dar respuesta. No debemos movernos exclusivamente en el plano teórico, en el diseño teórico de soluciones, sino en la atención a las necesidades de esta realidad compleja y diversa que no responden a ensayos teóricos, que no se corresponde siempre con teorías pedagógicas abstractas y que no se compadece bien con utopías académicas.

“El mismo análisis comparado nos muestra igualmente el alto riesgo de error e ineficacia que amenaza las reformas emprendidas a partir de un mero diseño teórico, abstracto y conceptual. Nuestro propio pasado está repleto de cambios, que fueron concebidos con la mejor intención, y contaron con el respaldo de un sólido bagaje intelectual, pero que nunca pudieron enhebrarse con la realidad que pretendían modificar, porque a fuerza de perfilar el modelo ideal perseguido sólo tomaban en cuenta a esa realidad como rechazo y no como insoslayable punto de partida” (cito, una vez más, el preámbulo de la L.O.G.S.E.).

En síntesis, nos encontramos ante una ley que se autocalifica de dúctil y flexible, que demanda el consenso y que busca la solución adecuada a los problemas educativos reales.

3. LA EDUCACIÓN SECUNDARIA OBLIGATORIA, EL NUDO GORDIANO DEL SISTEMA

3.1. *Dificultades que presenta la adolescencia*

El nivel de la Enseñanza Secundaria Obligatoria es el nivel más delicado y más trascendente de todos los contemplados en la Ley. No en vano acoge a los alumnos con edades comprendidas entre los doce y los dieciséis años, alumnos que se encuentran en esa etapa personal crítica de la adolescencia, esa etapa vital en que todos los valores son criticados, en

la que todo principio social y de conducta es puesto en tela de juicio, para dar finalmente el fruto hermoso de la personalidad. DELORS afirma¹:

“No hay nada más terrible, me dicen los docentes de todos los países, que encontrar un adolescente que ha madurado anticipadamente por la vida en la ciudad, por el contacto continuo con la radio y la televisión, que llega y piensa que lo sabe todo, y cuando el profesor o el orientador le dice algo, no se lo cree. Tiene la impresión de saberlo todo, porque tiene acceso al conocimiento, a las imágenes, a los sonidos y a mucho más”.

(En esta experiencia se apoya DELORS para reclamar la necesidad de una prueba que dé a conocer al adolescente la verdad de sus capacidades y sus límites.)

El joven tiene acceso a medios poderosísimos de información que pueden arruinar, como se decía recientemente en un estudio sociológico, horas enteras de actividad formativa en la escuela con tan sólo quince minutos de mala programación. Por otra parte, la institución escolar puede encontrarse sola ante esta responsabilidad educativa, ya que la familia y la sociedad están haciendo hoy dejación de sus responsabilidades formativas, como ha señalado recientemente Fernando Sabater.

3.2. *¿Comprensividad y/o diversificación?*

Por otra parte, en este nivel formativo de los doce a los dieciséis años, se confrontan con toda crudeza, para distinguirse radicalmente, la homogeneidad de intereses y actitudes del niño que pide una formación según el principio de comprensividad, y la heterogeneidad del joven adulto que reclama una educación según el principio de diversificación.

1. DELORS Jacques, *Presentación del informe de la UNESCO*, p. 43.

La comprensividad, que es propia de la enseñanza básica, atiende directamente a la función socializadora de la escuela y al principio de igualdad de oportunidades. De la escuela comprensiva se espera que se erija en factor dinamizador capaz de poner a todos los educandos en situación de alcanzar el *status* que corresponda a sus méritos, sin reproducir las diferencias sociales, culturales y económicas de origen.

El principio de diversificación, por su parte, que es propio de la enseñanza secundaria y superior, mira a la dimensión individualizante de la educación, en cuanto que ésta busca adaptarse a las características personales de cada estudiante, a sus intereses, a sus necesidades y a sus aptitudes para ayudar a *educir* de cada uno lo mejor de su potencialidad.

La Educación Secundaria Obligatoria, en cuanto etapa de la enseñanza básica, debe ser comprensiva; en cuanto etapa de la enseñanza secundaria, diversificada. En la medida en que es básica, es también obligatoria y por tanto todos deberían poder alcanzar los objetivos que le son propios, lo cual plantea el problema de definir cuáles son los objetivos mínimos que la totalidad de la población puede y debe alcanzar en un contexto social y cultural determinado. En cuanto secundaria, la E.S.O. tiene una finalidad propedéutica y aspira a los objetivos máximos que cada escolar es capaz de alcanzar conforme a sus intereses y conforme a sus aptitudes. La E.S.O es, por tanto, una etapa educativa híbrida, que asume en forma aparentemente antitética los binomios comprensividad-diversificación, enseñanza básica-secundaria, carácter terminal-propedéutico de la etapa.

Esta “naturaleza híbrida” será “origen de muchos de sus problemas posteriores”, escribe Antonio Viñao Frago²; “en síntesis, la ESO forma parte de la Educación básica, común y obligatoria, desde los 6 años hasta los 16, y al mismo tiempo hay una educación secunda-

2. VIÑAO FRAGO Antonio, *Educación comprensiva. Experimento con la utopía*, Cuadernos de Pedagogía, n.º 260, julio-agosto, p. 14.

ria, que se extiende de los 12 a los 16 años. En el primer caso es una prolongación de la educación primaria, en el segundo, una etapa previa al bachillerato. Según que se ponga el acento en uno u otro aspecto (en cuanto a los centros donde ha de impartirse y los profesores que han de hacerse cargo de ella, la realización por áreas o disciplinas, los modos de evaluación, etc...) la ESO se configurará de hecho como una educación primaria prolongada o como un bachillerato anticipado”.

Entiendo que la L.O.G.S.E. busca una tercera vía cuando afirma en su preámbulo que “este período formativo común a todos los españoles, se realizará 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”. Tal vez la memoria nos ayude a dilucidar esta cuestión.

4. COMPRENSIVIDAD Y ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD EN EL PRE-TEXTO DE LA L.O.G.S.E.

4.1. *La secundaria obligatoria en el Proyecto para la Reforma de la Enseñanza*

4.1.1. *Comprensividad*

El Proyecto para la Reforma define la comprensividad con referencia a los países europeos recién salidos de la segunda guerra mundial:

se entiende “por escuela comprensiva (...) una forma de enseñanza que ofrece a todos los alumnos de una determinada edad un fuerte núcleo de contenidos comunes dentro de una misma institución y una misma aula, y que evita de esta forma la separación de los alumnos en vías de formación diferentes que puedan ser irreversibles. En ella se condensa(n) las aspi-

raciones de igualdad de oportunidades, cultura superior y común para todos los alumnos, apertura de la diversidad dentro de una misma escuela...”³.

Poco después se introducen algunos matices a esta definición “dura” de la comprensividad. Se reconoce expresamente que la comprensividad tiene un límite; lo que la Reforma se propone es “retrasar al máximo posible la separación de los alumnos en ramas de formación diferentes que puedan ser irreversibles”⁴. No se trata, por tanto, de un ejercicio de voluntarismo, sino de plantearse un objetivo en conexión con la realidad; por eso se dice que la separación irreversible de los alumnos en ramas de formación diferentes debe retrasarse “al máximo posible”.

El Proyecto para la Reforma no acaba de precisar este “máximo posible” de retraso:

“La ampliación de la enseñanza comprensiva no puede ignorar las grandes diferencias de intereses, motivaciones y actitudes que suelen presentar los alumnos a partir de los doce o trece años”⁵.

Estas diferencias requieren alguna forma de diversificación. Fíjense que se sitúa a los doce o trece años la necesidad de esta atención a la diversidad.

“La pregunta central que se plantea (seguimos leyendo el Proyecto para la Reforma) es: ¿cómo mantener el equilibrio entre ambos principios dentro de un planteamiento global de la enseñanza comprensiva?”⁶.

3. MEC, Proyecto para la reforma de la enseñanza. Propuesta para debate, 1987, pp. 41-42.

4. Idem, p. 90.

5. Idem, p. 91.

6. Idem, p. 91.

4.1.2. *Diversificación*

En el Proyecto para la Reforma no se acaba de dar una respuesta clara a estas grandes incógnitas; es cierto que se señalan diferentes formas de abordar la diversidad, pero sin que al final se encuentre una solución meridianamente clara para todos los problemas que quiere resolver. Se indica que la diversidad debe ser creciente, progresiva a lo largo de la E.S.O.; una modalidad de atención a la diversidad consiste en establecer diversos niveles de rendimiento dentro de cada ciclo o curso. El problema residiría entonces en determinar estos niveles. Otra modalidad (que se considera preferible por no discriminatoria) es la de establecer organizaciones flexibles dentro del aula, en sí misma heterogénea. El problema aquí reside en establecer cómo se diseñan estas organizaciones flexibles y cómo se llevan a la práctica, siendo así que las estructuras del aula son casi completamente rígidas. Finalmente, una tercera posibilidad de diversificar la enseñanza se concreta en los grados de opcionalidad que se introduzcan en los currícula.

4.1.3. *Alternativas en la estructuración de la etapa*

También aborda el Proyecto para la Reforma el estudio de diversas formas de estructuración de la E.S.O. En concreto analiza dos: una E.S.O. de tres cursos, desde los doce hasta los quince años, y la vigente de cuatro, de los doce a los dieciséis años. En favor de la primera opción se aducen dos razones; una concierne a las dificultades que se advierten en la etapa terminal de la ESO, ya expuestas; la otra se refiere a las soluciones vigentes en otros países decantados desde hace tiempo por la comprensividad, que apuntan a los quince años como momento adecuado para iniciar la diversificación. Ambas razones inducen a pesar que es difícil el mantenimiento del principio de comprensividad en la primera etapa de la secundaria durante más de tres cursos.

No he encontrado razones suficientes en el texto que avalen la opción segunda (una E.S.O. de cuatro cursos), tanto más cuanto que se afirma que

“cualquier respuesta es discutible, en la medida que intervienen elementos valorativos acerca de la responsabilidad desempeñada por factores económicos, sociales, escolares y culturales en el origen y variedad de las necesidades educativas de los estudiantes”⁷.

Con tal cúmulo de factores concurrentes, difícilmente puede negarse la necesidad de diversificar la enseñanza, incluso en niveles inicialmente definidos como de enseñanza comprensiva. El fondo de la cuestión está en que, desde la perspectiva de la igualdad de oportunidades, comprensividad y diversificación no son principios contradictorios; más bien tendríamos que preguntarnos si no es la diversificación, en referencia a la diversidad de factores que marcan la desigualdad de origen de los escolares, una condición de posibilidad para la verdadera igualdad de oportunidades.

4.2. El debate del Diseño Curricular Base (1989-1991)

4.2.1. Diversificación del currículo

En el debate del Diseño Curricular Base se continúa la búsqueda de respuestas concretas y se insiste en la necesidad del justo equilibrio entre comprensividad y diversidad. Por un lado, se habla del diseño curricular, se mencionan las adaptaciones curriculares, el espacio de opcionalidad y la diversificación curricular en el último curso de la etapa.

Al tratar de la opcionalidad se dice:

“La oferta de materias optativas tiene pues una limitación, la que imponen las intenciones educativas declaradas en los objetivos generales de la Enseñanza Secundaria

7. Idem, p. 105.

Obligatoria. Esta limitación permite asegurar que, a través de la optatividad curricular, no se rompa el planteamiento comprensivo en la Educación Obligatoria y se introduzca de forma subrepticia la cuña de la segregación de los alumnos en ramas de enseñanza diferenciadas”⁸.

En relación con las adaptaciones curriculares, también se advierten dificultades, que se refieren a

“la enorme complejidad para elaborar las programaciones y su posterior traslado al aula, y las dificultades asimismo que esto comporta, como son: organización, metodología, materiales didácticos, sistemas o modelos diversos en las distintas adaptaciones”⁹.

En el debate del D.C.B. muchos profesores señalan que tendrán que aportarse recursos humanos suficientes para la atención individualizada de los alumnos con necesidades de aprendizaje en las distintas áreas. Se tendrían que organizar grupos de refuerzo, grupos abiertos que permitan la movilidad del alumnado en función de la consecución de los objetivos mínimos de cada área fijados en el proyecto curricular.

Por lo que se refiere a la diversificación curricular, se indica que debe ser una medida

“excepcional. Por tanto, los criterios de selección deben ser muy claros y establecerse con mucho cuidado si no quiere dar al traste con la comprensividad, que para muchos es el objetivo fundamental de la etapa, a pesar de la tendencia a la especialización de la sociedad”¹⁰.

Entre los criterios para tener en cuenta están los referidos básicamente al alumno, a sus capacidades y a las posibilidades reales del centro.

8. Debate Diseño Curricular Base, IV, p. 248.

9. Idem, p. 251. En definitiva, se está indicando la necesidad de organizaciones flexibles, lo cual de algún modo recuerda, siquiera ligeramente, una de las soluciones que se han adoptado en Navarra.

10. Idem, p. 253.

4.2.2. *La estructuración del 4.º curso*

Por todo ello, se ofrecen dos alternativas para la estructuración del 4.º curso de la E.S.O. La primera de ellas ofrece un tronco común de asignaturas y un espacio de opcionalidad de entre un 30 y un 35% del horario (el alumno elige dos entre tres asignaturas). La segunda, sobre el sustrato también de un tronco común, ofrece dos bloques diferentes de asignaturas optativas que conforman un espacio de opcionalidad de entre el 25 y el 30% del horario escolar, algo menos que el anterior, pero que en todo caso permite la configuración de dos itinerarios formativos diferentes. Un itinerario está más vinculado con la posibilidad de continuar estudios superiores y el otro con opciones prácticas. Se indica que ambas alternativas presentan ventajas y que la elección de una u otra debe ser precedida de un análisis cuidadoso. Sin embargo, sorprendentemente, se opta por la primera omitiendo el análisis cuidadoso, a pesar de que los profesores se inclinan mayoritariamente por la segunda.

5. COMPRENSIVIDAD Y ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD EN EL TEXTO DE LA LEY (1990)

5.1. *Necesidad de atender la diversidad*

DELORS, en el texto ya citado, aboga

“por la diversificación indispensable de las enseñanzas secundarias... pensando en la igualdad de oportunidades, pensando que los itinerarios de madurez en los adolescentes son muy diferentes y pensando también en las necesidades de la vida económica y social. Sin esta diversificación de la enseñanza secundaria aumenta el riesgo de fracaso escolar y también el riesgo de sacrificar los talentos de los niños. Por tanto, es necesario que exista una variedad de posibilidades, desde las ramas más clásicas, a las que practican la alternancia, entre la vida del es-

tudiante y la vida profesional, entre la enseñanza y la actividad social del niño, para que pueda ponerse a prueba”¹¹.

Sorprende esta formulación tan clara por la consideración simultánea de los dos objetivos, el terminal y el propedéutico, de la Enseñanza Secundaria Obligatoria.

Es necesario ejercer un mayor control público de las prioridades del currículo escolar como manera de contrarrestar lo que puede ser una percepción social de pérdida en el rendimiento escolar que se estaba alcanzando en los diferentes niveles educativos. Por el contrario, los debates anteriores a la Ley aceptaban la idea de diseñar currículos lo más abiertos posibles.

Finalmente, hemos llegado a la conclusión de que esta cuestión tan compleja, no debatida o no socialmente contrastada con la intensidad debida, se ha resuelto en la ley con formulaciones abiertas que dan margen a la interpretación e invitan, por tanto, a mantener el debate en busca de soluciones mejor acomodadas a la realidad compleja a la que el sistema educativo debe servir; sin perjudicar el principio de comprensividad, pero sin desatender la diversidad de necesidades, intereses y aptitudes de los escolares.

Desde esta reflexión, los responsables del Departamento de Educación, con el equipo encargado del diseño curricular en la Comunidad Foral, de forma desapasionada y sin posicionamientos políticos apriorísticos respecto del sentido, contenido y alcance de la Ley, siendo conscientes de que abordábamos un aspecto muy delicado, iniciamos un auténtico proceso de exégesis con ánimo de encontrar el mejor diseño para la Educación Secundaria Obligatoria en el marco de la L.O.G.S.E.

La Comunidad Foral de Navarra ha sido la primera en la que la implantación del segundo ciclo de la ESO se ha efectuado de forma generalizada, de modo que se ha hecho evi-

11. DELORS, Jacques, *loc. cit.*, p. 43.

dente la necesidad de atender a alumnos que hasta este momento no aparecían en las aulas; alumnos que, por ejemplo, presentan problemas de estructuración personal y de integración en el ámbito escolar, con dificultades académicas, sociales y culturales de toda índole; problemas que quedan encubiertos cuando se mantienen restos del sistema anterior (BUP, FP1, REM) y que no se detectan porque sencillamente algunos de estos alumnos se quedan sin escolarizar. Debíamos encontrar fórmulas curriculares y de organización escolar apropiadas para responder a esa problemática compleja en el marco de los principios de la Ley. Y fuimos a ello.

5.2. *Los fines de la E.S.O.*

Advirtamos verdades de perogrullo. La enseñanza primaria constituye una etapa autónoma en todo (objetivos, centros, profesorado), aunque sin titulación final. El artículo 12 de la ley señala la finalidad de la enseñanza primaria. Dice en concreto:

“La finalidad de este nivel educativo será proporcionar a todos los niños una educación común, que haga posible la adquisición de los elementos básicos culturales, los aprendizajes relativos a la expresión oral, a la lectura, a la escritura, al cálculo aritmético, así como a una progresiva autonomía de acción en su medio”.

Para la enseñanza primaria (desde los seis hasta los doce años de edad) la L.O.G.S.E. exige, en consecuencia, el principio de comprensividad y establece una única finalidad compleja.

No ocurre lo mismo en la Educación Secundaria Obligatoria. El legislador, en el artículo 18, recurre a una redacción substancialmente diferente. Asevera:

“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”.

Como en la primaria, la ESO debe transmitir a todos los alumnos los elementos básicos de la cultura; debe capacitarles, además, para asumir sus deberes y ejercer sus derechos, lo cual supone un plus sobre los objetivos de la primaria. Ahora bien, de modo singular el legislador ordena que, por medio de la actividad formativa de la ESO, se prepare al joven para su incorporación a la vida activa o para acceder a la formación profesional específica de grado medio o al bachillerato. En consecuencia, se ha definido para la ESO una finalidad múltiple con un sustrato común (el conocimiento de los elementos básicos de la cultura y la capacitación para asumir deberes y ejercer derechos) y tres objetivos singulares y específicos, cada uno de los cuales supone una finalidad completa en sí misma, puesto que el texto de la Ley los presenta en forma disyuntiva. El texto no indica en modo alguno que haya que preparar al conjunto de la población escolarizada en este nivel educativo para el conjunto de las tres finalidades. Los escolares deben ser preparados para la vida activa o para la FP o para el bachillerato. Por consiguiente, se podría decir que un diseño de la Educación Secundaria Obligatoria que no satisficiera esta triple finalidad sería un fraude a la ley.

5.3. *Carácter terminal y propedéutico de la etapa*

El primer elemento de la tríada de objetivos –preparar para la vida activa– parece apuntar directamente a los programas de garantía social (en Navarra los llamamos Programas de Iniciación Profesional), pero puede entenderse de forma más general (y también más positiva) vinculado al carácter comprensivo y terminal de la etapa en cuanto nivel de enseñanza obligatorio y, por esta razón, incluido como presupuesto en los otros dos objetivos. Éstos, por su parte, constituyen la dimensión propedéutica propiamente dicha de la E.S.O. en cuanto etapa de la secundaria que se continúa en la formación profesional específica de grado medio y en el bachillerato.

Todos los alumnos escolarizados en la E.S.O., dado su carácter obligatorio, están llamados a obtener el título de graduado en Enseñanza Secundaria; pero no todos podrán o querrán estar preparados para el acceso a un nivel de estudios superior. Por otro lado, los escasos alumnos que, a través de la diversificación curricular, al terminar 4.º curso no hayan podido o querido alcanzar los objetivos básicos de la etapa podrán proseguir su proceso formativo en Programas de Garantía Social. Sobre este asunto deberíamos reflexionar serenamente puesto que, de alguna manera, constituye el reconocimiento legal expreso del fracaso escolar (artículo 23 de la L.O.G.S.E.).

El diseño curricular de la E.S.O. no debe olvidar el carácter terminal y comprensivo de esta etapa obligatoria, pero tampoco debe preterir los objetivos propedéuticos que la Ley le señala, íntimamente relacionados con la necesaria atención a la diversidad propia de una etapa secundaria. Por eso el artículo 21 de la L.O.G.S.E. afirma:

“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”.

Este artículo 21 permite diseñar modelos organizativos diferentes combinando adecuadamente las materias optativas del currículo. Es cierto que el Proyecto para la Reforma advertía la necesidad de establecer límites en tales combinaciones. Sin embargo, en sede de ley se permite el libre juego de las materias optativas para que el principio de comprensividad no arruine el triple objetivo formativo comentado. Por otra parte, la Ley no impide adoptar además las medidas curriculares necesarias. De algún modo ella misma apunta varias soluciones para armonizar el binomio comprensividad-diversidad; soluciones que las administraciones debemos diseñar y aplicar sin ningún tipo de complejo, sin ningún tipo de apriorismos, pues debe ser preferente la atención a una realidad social, la del mundo del joven adolescente, diversa y compleja donde las haya.

5.4. *Necesidades Educativas Especiales*

Por otra parte, los contenidos de los artículos 36 y 37 de la Ley también son muy interesantes al respecto. Los dos se refieren a la Educación Especial, que es una forma eminente de atención a la diversidad. El artículo 36 dice así:

“El sistema educativo dispondrá de los recursos necesarios para que los alumnos con necesidades educativas especiales, temporales o permanentes puedan alcanzar dentro del mismo sistema los objetivos establecidos con carácter general para todos los alumnos”.

Se debe atender no sólo a los alumnos con necesidades educativas especiales permanentes, sino también a los que tienen necesidades educativas temporales. Por paradójico que parezca, la atención a los primeros requiere soluciones relativamente más sencillas que la de los segundos. También se deben aplicar los recursos suficientes para los segundos; en caso contrario, se estará perjudicando gravemente el mandato de la Ley, a la vez que se abandona a los propios alumnos, que esperan que el sistema les facilite los recursos necesarios para superar las eventuales situaciones coyunturales de necesidad educativa especial. Éstas pueden estar producidas por factores múltiples; pueden derivar de actitudes personales deficientes, pueden generarse por problemas sociales diversos, por conflictos familiares, culturales, étnicos..., muchos de ellos, lamentablemente, presentes en las familias de los alumnos, con independencia de la ubicación geográfica de los centros donde están escolarizados o del estrato social del que proceden.

El artículo 37-2 afirma taxativamente que “la atención a los alumnos con necesidades educativas especiales se iniciará desde el momento de su detección”. Consecuentemente, el sistema educativo debe poseer la agilidad suficiente para socorrer al alumno con los medios precisos en cuanto surjan necesidades educativas especiales, temporales o permanentes. Al alumno que presente estas características habrá que facilitarle los recursos que individualmente reclame la atención a su diversidad respecto de los otros, sin que por ello se perjudi-

que o altere gravemente el principio de comprensividad que rige la enseñanza obligatoria. La Disposición adicional segunda de la LOPEGCEE se refiere a estos supuestos de necesidad:

“...Se entiende por alumnos con necesidades educativas especiales aquellos que requieran, en un período de su escolarización o a lo largo de toda ella, determinados apoyos y atenciones educativas especiales por padecer discapacidades físicas, psíquicas o sensoriales, por manifestar trastornos graves de conducta o por estar en situaciones sociales o culturales desfavorecidas”.

6. IMPLANTACIÓN DE LA E.S.O. EN NAVARRA: MEDIDAS DE ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD

Pertrechados con este elenco de ideas interpretativas del sentido de la Ley, el equipo del Departamento de Educación se enfrentó a lo que, como vengo repitiendo, aparentemente es una antítesis –comprensividad-diversidad– para encontrar las soluciones oportunas. ¿Cómo armonizar equilibradamente ambos principios organizativos? ¿Cómo encontrar el justo equilibrio entre comprensividad y diversidad? Fuimos conscientes en todo momento de que el camino que debíamos recorrer no era pacífico. Encontraríamos enormes resistencias políticas derivadas de lecturas interesadas de la Ley basadas más en los textos del Proyecto para la Reforma y en la normativa anterior a la L.O.G.S.E. (la referida a la R.E.M.) que en la misma Ley. Asimismo, teníamos presente que nuestras soluciones no iban a ser del todo acertadas, probablemente, por lo que debíamos estar dispuestos a cambiarlas en cuanto se detectara el error, en cuanto observáramos que la realidad no se compadecía bien con el diseño, en cuanto comprobásemos que las soluciones no resolvían satisfactoriamente los problemas.

Las soluciones normativas adoptadas contienen dos tipos de medidas:

1. Medidas curriculares (tal como ya se apuntaba el Proyecto para la Reforma y nos ordena la propia Ley).
2. Medidas organizativas (en desarrollo del artículo 21.1 de la L.O.G.S.E.).

6.1. *Medidas curriculares. Contenidos mínimos y objetivos propedéuticos: la evaluación*

Las primeras están presentes lógicamente en la normativa del MEC y de las Comunidades y son suficientemente conocidas, aunque quisiera llamar la atención sobre un aspecto, la evaluación, aún no adecuadamente valorado.

En conformidad con la triple finalidad establecida por el artículo 18 de la L.O.G.S.E. (“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”), las programaciones didácticas deberían tener en cuenta el doble carácter, terminal y propedéutico, de la etapa en orden a la evaluación final.

Habría que determinar en cada área los contenidos mínimos, que serán alcanzados, salvo raras excepciones, por la totalidad de alumnos escolarizados en este nivel. La E.S.O., en la medida que es una etapa obligatoria y básica, no puede en principio producir fracaso escolar. No cabe obligar a alguien a seguir un proceso formativo para, una vez alcanzada cierta edad, estigmatizarlo con una declaración oficial de fracasado. El éxito o el fracaso en esta etapa formativa obligatoria reside más en la correcta definición de los objetivos básicos que la totalidad de la población es capaz de alcanzar en determinado contexto económico, social y cultural, que en las características de aptitud. Tendría que ser más bien un problema de definición adecuada de objetivos. Los objetivos básicos de la Educación Secundaria *Obligatoria* deben ser alcanzados por la totalidad de la población que conforma un sociedad que aspira a través de su sistema educativo a formar ciudadanos capaces de asumir sus deberes y ejercer sus derechos y conocer, además, los elementos básicos de la cultura.

Por otro lado, las programaciones didácticas deben contener los elementos específicos de cada área propios del carácter propedéutico de la Educación *Secundaria Obligatoria*. Esta doble faceta de la programación didáctica está muy estrechamente vinculada con el sentido y procedimiento de la evaluación personal del alumno. Este aspecto fundamental del

proceso formativo se ha desarrollado muy poco en términos prácticos. Permítanme que les transmita la reflexión que hemos iniciado en Navarra.

Si partimos de lo expuesto, habría que decir que la calificación de Suficiente está vinculada con los objetivos y contenidos mínimos de la programación. El Suficiente no indica, por tanto, un nivel de conocimientos ni alto ni bajo; sólo señala que los escolares, después de su período de escolarización básica y obligatoria, han alcanzado los objetivos que la Ley pretende para todo ciudadano español: los objetivos que socialmente se han considerado imprescindibles, a la vez que alcanzables, para ser un ciudadano responsable. Cosa muy diferente es que estos objetivos exijan un nivel de conocimientos alto o bajo. En cualquier caso, el nivel estará condicionado en cada momento por el grado de desarrollo social y puede constituir un buen testigo de la calidad general del sistema.

El resto de las calificaciones no puede ser la proyección aritmética del nivel marcado por el Suficiente. Éste se refiere a los objetivos básicos; el Bien, el Notable, el Sobresaliente certifican la consecución de objetivos propedéuticos. Un Bien no es el Suficiente más la parte alícuota que le corresponde hasta el 100% de los contenidos, sino mucho más. La relación entre las calificaciones es más logarítmica que aritmética. Si esto es así y logramos llevarlo al aula, tal vez sea una manera práctica de superar la aparente contradicción interna de la E.S.O., etapa obligatoria pero secundaria, secundaria aunque obligatoria.

Conscientes del reto, hemos organizado (para dentro de unas pocas semanas) unas jornadas de discusión y puesta en común sobre “Programación de objetivos y contenidos mínimos para el 2.º ciclo de la E.S.O.” Es cierto que los departamentos didácticos tienen autonomía para determinar los contenidos mínimos, pero la administración educativa no puede sentirse ajena a cuestión tan relevante para lograr la coherencia y la coordinación del sistema educativo.

Ocho equipos de profesores especialistas han elaborado por encargo del Departamento de Educación y Cultura del Gobierno de Navarra una programación com-

pleta de objetivos mínimos para sus materias respectivas. En sesiones abiertas a la totalidad de la plantilla de la Comunidad serán debatidas y discutidas. Las conclusiones se recogerán en documentos públicos. El profesor será libre, efectivamente, para modificarlos y para llevarlos a la práctica o no, de acuerdo con su propio concepto de la materia y de la enseñanza. Al menos, como Comunidad habremos sido capaces de promover la reflexión sobre propuestas concretas de definición de los contenidos mínimos. Seguramente se cometerán errores, los objetivos serán excesivamente altos o bajos: la experiencia nos ayudará a ajustarlos progresivamente a la realidad social. En cualquier caso, nos van a señalar interesantes puntos de referencia para el proceso de evaluación del sistema educativo en esta etapa crucial de la E.S.O.

6.2. *Medidas organizativas de atención a la diversidad*

6.2.1. *Agrupamientos específicos de alumnos con adaptación curricular no significativa*

Para alumnos que circunstancialmente requieran adaptaciones curriculares no significativas hemos previsto la posibilidad de organizar agrupamientos específicos. En previsión de tal posibilidad, la organización académico-docente de los centros prevé once horas semanales de docencia por cada dos grupos del mismo nivel (1.ºA y 1.ºB, supongamos) o lo que es lo mismo, cinco horas por curso. En este espacio horario puede organizarse un grupo específico (le llamaríamos 1.ºAB) para acoger temporalmente a los alumnos que necesitan reforzar el trabajo en los contenidos de ciertas asignaturas (Matemáticas, Lengua, Ciencias Sociales y Naturales). Se ha previsto que estos grupos tengan un máximo de dieciséis alumnos, que en el resto de asignaturas siguen integrados en su grupo ordinario.

Por supuesto, la acción tutorial, la organización de la opcionalidad y la atención de alumnos con necesidades educativas especiales completan el elenco de medidas curriculares.

6.2.2. *Modificaciones del horario escolar*

En cuanto a la organización académica y escolar se han adoptado varias medidas. En primer lugar se ha reducido el número de áreas o materias del currículo. Hemos considerado que en la secundaria obligatoria once asignaturas por curso constituyen una carga académica excesiva para el alumno. Es necesario reducir el número de áreas de trabajo sin perjudicar el proceso formativo. En Navarra (al menos de momento, mientras la normativa básica no permita otra opción) hemos reducido el número de estas asignaturas en uno. En concreto, las horas lectivas que corresponden en el conjunto del ciclo a Educación Plástica, Música y Tecnología han sido acumuladas en alguno de sus cursos. Las de Música en 1.º, las de Educación Plástica en 2.º y las de Tecnología en 3.º.

En segundo lugar, se ha incrementado el horario escolar en las asignaturas de Lengua Castellana y Matemáticas por considerarlas decisivas en la formación general del alumno, porque desarrollan capacidades básicas fundamentales en el proceso de maduración intelectual.

Además, en la normativa foral se contemplan otras medidas colaterales que tratan de reforzar el estudio de los idiomas modernos. Para facilitar a los alumnos de los centros ordinarios el logro del título oficial sin tener que acudir extraescolarmente a una Escuela Oficial de Idiomas, creamos la Escuela Oficial de Idiomas a Distancia de Navarra. La clave está en vincular las programaciones ordinarias de los departamentos de lenguas modernas de los centros de enseñanza secundaria con las de las escuelas oficiales de idiomas. Por otro lado, hemos impulsado la oferta en los centros del segundo idioma moderno como asignatura optativa.

6.2.3. *Itinerarios formativos en 4.º de la E.S.O.*

Para el 4.º curso de la E.S.O. hemos diseñado varias opciones curriculares o itinerarios formativos que elige el alumno. Sin duda constituye una de las novedades más singula-

res de la normativa foral. La L.O.G.S.E. y los textos que recogen los debates anteriores a su aprobación apuntan a este diseño, como hemos mostrado en la primera parte de esta ponencia. Los centros tienen libertad para organizar las opciones como mejor estimen oportuno, pero el Departamento de Educación ha sugerido tres itinerarios:

- Opción A, con un enfoque científico y tecnológico, que incluye las materias de Física y Química, y Biología y Geología.
- Opción B, con un enfoque humanístico y socio-económico; incluye Cultura Clásica y Literatura Universal o Geografía Económica.
- Opción C, con un enfoque práctico y aplicado del currículo, que incluye Tecnología e Iniciación Profesional o Transición a la vida adulta.

Este planteamiento de los itinerarios pretende evitar la combinación caprichosa de optativas y la consiguiente dispersión curricular, que en nada favorecen la consecución de los objetivos y la formación del alumno. Aunque los tres itinerarios conducen al mismo título, el Departamento concibió las dos primeras opciones desde la perspectiva propedéutica y la opción C con un currículo centrado en los objetivos y contenidos mínimos de la etapa. Nos pareció un sinsentido esperar a que el alumno tenga dieciséis años para constatar su fracaso académico, certificar que no ha alcanzado los objetivos mínimos del ciclo, tenerle un año en diversificación curricular y, si al final no alcanza los objetivos de la etapa, ofrecerle Programas de Garantía Social (Programas de Iniciación Profesional, en nuestro lenguaje). Volvemos al artículo 18 de la L.O.G.S.E.: hay que preparar para la incorporación a la vida activa, etc. Pero en lugar de *preparar*, lo que hacemos con el alumno que tiene dificultades para conseguir los objetivos de la etapa es *pararle* hasta que cumpla dieciséis años y mantenerlo un año más en diversificación curricular. Si se ha detectado con garantías suficientes que cierto alumno menor de dieciséis años difícilmente alcanzará los objetivos propedéuticos establecidos después de pasar por los agrupamientos específicos AB, ¿por qué no diseñar un itinerario formativo completo que le conduzca al título de graduado en secundaria? Tal solución no

perjudica la validez de título y, sin embargo, facilita su consecución sin retrasos temporales indebidos, si se trabajan, tan tempranamente como sea posible, los objetivos mínimos que avalan la capacidad para incorporarse a la vida activa. Habrá, no obstante, una minoría de alumnos que no alcancen la titulación. Para ellos la Ley ha previsto, primero, la diversificación y, después, los Programas de Garantía Social o Iniciación Profesional.

6.2.4. *Las Unidades de Currículo Adaptado*

Finalmente, también como una medida singular se han diseñado aulas específicas en el centro ordinario para atender a alumnos con problemas de integración y adaptación al aula ordinaria en el segundo ciclo de la E.S.O. Son las Unidades de Currículo Adaptado (UCA).

Las UCA tienen como finalidad atender de manera específica las necesidades educativas de aquellos alumnos que denominamos caracteriales, con trastornos graves de conducta, conforme a la definición que da la Disposición adicional segunda de la LOPEGCE de las necesidades educativas especiales de carácter temporal. Estas unidades, que suponen una medida organizativa excepcional, no se deben transformar en el lugar donde recalán los alumnos “incómodos”. La normativa foral determina cuidadosamente un procedimiento para decidir la integración de un alumno en una UCA, de modo que se garantice que está en ella sólo quien debe estar y sólo el tiempo que debe estar.

Estas aulas se organizan con un máximo de doce alumnos y están atendidas por profesores de perfil singular: un maestro de taller que actúa de tutor y dedica quince horas semanales de su actividad docente; un profesor del ámbito de humanidades, que dedica cinco horas, y un profesor del ámbito de ciencias, que dedica otras cinco horas a la semana. El equipo docente se completa con el profesor de Educación Física y el de Religión o su materia alternativa.

Según se progrese en la consecución de los objetivos de la etapa, los alumnos de la UCA pueden reintegrarse al aula ordinaria o a los grupos de diversificación curricular y obtener así el título de Graduado en Secundaria, de acuerdo con el artículo 23.1 de la L.O.G.S.E., o bien incorporarse a un Programa de Iniciación Profesional.

Este elenco de medidas de atención a la diversidad se han aplicado por primera vez y con carácter general en toda la Comunidad Foral de Navarra en este año académico. La experiencia está demostrando que han encajado bien en el funcionamiento ordinario de los centros, en las expectativas de los profesores, en las necesidades de los alumnos y en la realidad social. No hemos observado disfunciones dignas de ser destacadas. Sin embargo, estamos convencidos de que la solución al dilema comprensividad-diversidad no se ha agotado y que tenemos que evaluar con detenimiento el programa para comprobar en qué medida se ha acertado, se han marcado pautas adecuadas o, por el contrario, se ha emprendido un camino equivocado. La inquietud está servida y el problema diagnosticado; de los resultados de las distintas medidas adoptadas habrá que hacer seguimiento. En todo caso, la realidad tozuda nos irá indicando el camino más adecuado. No hay que dar por cerrada opción ninguna, sino seguir debatiendo para encontrar, en el contexto amplio de la Ley, la fórmula que mejor se acomode a la realidad escolar y a los medios disponibles. Estoy convencido de que del acierto en las medidas de atención a la diversidad en la Educación Secundaria Obligatoria depende en gran medida el éxito o el fracaso de la L.O.G.S.E.

