

# **La construcción del discurso acerca de la diversidad y sus prácticas.**

### **Autor:**

**José Gimeno Sacristán**-*Universidad de Valencia*

*Primeramente: Todos los hombres han de ser encaminados a los mismos fines de la ciencia, costumbres y santidad.*

*En segundo lugar: Todos los hombres, sea cualquiera la diferencia que presenten en sus cualidades, tienen una única e igual naturaleza humana dotada de los mismos órganos.*

*Tercero: La expresada diversidad de cualidades no es sino exceso o defecto de la armonía natural...*  
*(Comenius, Didáctica Magna. Akal 1988.)*

Toda acción pedagógica y toda práctica tienen un sentido, unas *razones* que hemos de entender y que, en la mayoría de los casos, no son evidentes. Las prácticas también tienen tras de sí alguien (sujetos individuales o colectivos) que las han *querido* hacer, lo cual nos remite a valores que actúan como impulsos y que tampoco son siempre explícitos.

Desentrañar el mundo de los significados de la *diversidad* o de la *diferencia* y ver qué se ha querido hacer de ellas es un camino para desenmascarar prácticas, afinar objetivos, tomar conciencia y poder gobernar de forma algo más reflexiva los procesos de cambio, ahora que las reformas educativas enarbolan, entre otros, el eslogan de la diversificación; un programa que concita apoyos de muy variado signo.

En el caso que nos ocupa, ese ejercicio «crítico» develador es más importante y urgente por cuanto se trata de un campo especialmente contradictorio y ambiguo. Una confusión que tiene su raíz en dos características.

Al ser, la diversidad entre los seres humanos o entre grupos de ellos y la singularidad individual entre sujetos, condiciones de nuestra naturaleza, el tema de las diferencias aparece como una dimensión que está siempre presente en cualquier problema que abordemos en educación. Digamos, pues, que es un aspecto *transversal* en el pensamiento y en la investigación. Por otro lado, como hemos resaltado en otro lugar (Gimeno, 1995), en este tema nos vemos obligados a transitar por el filo de una extraordinaria ambigüedad al utilizar el lenguaje. La *diversidad* alude a la circunstancia de los sujetos de ser distintos y diferentes (algo que en una sociedad tolerante, liberal y democrática es digno de ser respetado).

Aunque también hace alusión, por otra parte, a que la diferencia (no siempre neutra) sea, en realidad, *desigualdad*, en la medida en que las singularidades de sujetos o de grupos les permitan a éstos alcanzar determinados objetivos en las escuelas y fuera de ellas en desigual medida. La diferencia no sólo es una manifestación del ser irreplicable que es cada uno, sino que, en muchos casos, lo es de *poder* o de llegar a ser, de *tener* posibilidades de ser y de participar de los bienes sociales, económicos y culturales. Lo diverso lo contraponemos a lo homogéneo, lo desigual lo confrontamos con la nivelación, que es una aspiración básica de la educación, pensada como capacitación para crecer en posibilidades.

Todas las desigualdades son diversidades, aunque no toda la diversidad supone desigualdad. Por eso debemos estar muy atentos a que, bajo el paraguas de la diversificación, no se esté encubriendo el mantenimiento o la provocación de la desigualdad. Las políticas y prácticas a favor de la igualdad pueden anular la diversidad; las políticas y las prácticas estimulantes de la diversidad quizá consigan, en ciertos casos, mantener, enmascarar y fomentar algunas desigualdades.

La toma en consideración de la diversidad es una constante en la historia de los sistemas educativos y en el pensamiento acerca de la educación en permanente relación dialéctica con la proclamación y búsqueda de la universalidad de la naturaleza humana, de la que se deduce, entre otros, el derecho a recibir la enseñanza en condiciones de igualdad. De cómo se entienda la universalidad y de hasta dónde o en qué aspecto se respete la diversidad, dependen las respuestas que se han dado y que se dan al problema que nos ocupa.

Este tema ha acumulado una larga y variada tradición de preocupaciones, investigación y de prácticas para abordarlo y aportar soluciones que han tenido muy desigual fortuna. No es nada nuevo. Si acaso, el problema ahora reaparece o rebrota por motivaciones distintas, fundamentalmente relacionadas con la crisis de las aspiraciones a la universalidad y con la atemperación de los ideales de igualdad. Distinguir a los estudiantes por su ingenio, tratarlos y agruparlos según sus características, habilidades, etc., son prácticas inherentes al desarrollo de la sensibilidad pedagógica. Individualizar la enseñanza ha sido una pulsión de la pedagogía durante todo el siglo XX, aunque con raíces anteriores. Compensar las desigualdades ha sido una de las características de las políticas y prácticas educativas progresistas.

Conviene, por tanto, no anunciar estos problemas como nuevos, ni ponerlos de moda, perdiendo la memoria y provocando discontinuidades en las luchas por cambiar las escuelas. Además de recordar la continuidad de la tradición, creemos conveniente enfocar estos temas con toda naturalidad. Queremos señalar que la diversidad (y también la desigualdad) son manifestaciones normales de los seres humanos, de los hechos sociales, de las culturas y de las respuestas de los individuos ante la educación en las aulas. La diversidad podrá aparecer más o menos acentuada, pero es tan normal como la vida misma, y hay que acostumbrarse a vivir con ella y a trabajar a partir de ella. Existe la heterogeneidad entre los centros, dentro de éstos y en las aulas porque existe en la vida social exterior. La educación es también causa de diferencias o de la acentuación de algunas de ellas. Los profesores y profesoras participamos en la casación de la diversificación y de la homogeneización, de la igualación y de la desigualdad.

Esta «naturalidad» no necesariamente tiene que suponer aceptación de un paisaje inamovible. La educación tiene que guiarse reflexivamente por un proyecto, lo que conlleva plantearse qué hacer ante el problema de la diversidad y qué hacer ante

la universalidad también.

La diversidad la abordaremos unas veces olvidándola, simplemente, enmendándola otras y fomentándola en otros casos. El discurso y las prácticas sobre la diversidad obligan, pues, a matizar bastante.

## **Un punto de partida para el sentido común pedagógico: la normalidad de la diversidad.**

La forma de ver las cosas, de comportarse ante ellas y de sentir que están relacionadas con nosotros, que nos retan, está mediatizada por hábitos culturales, rutinas de nuestro trabajo docente y por deformaciones y formas de situarse ante el mundo. Por condicionamientos diversos, podemos llegar a ver como anómalo lo que son condiciones normales de la realidad.

Es un hecho empírico comprobable desde el sentido común, antes de ser una constatación del pensamiento científico, que, desde el punto de vista biológico, psicológico, social y cultural, los seres humanos diferimos unos de otros. Cada uno constituimos una radical individualidad al lado de otras tan singulares como la nuestra.

La particular dotación con la que venimos al mundo, el uso que hacemos de nuestras cualidades, la singularidad de los contextos por los que transitamos, la peculiar asimilación que hacemos de esos contextos y las iniciativas individuales que tomamos, hacen de cada uno una persona con una biografía y una idiosincrasia singulares.

Esta condición objetiva (la singularidad individual) se resalta, además, como un valor importante en las sociedades democráticas modernas que reconocen los derechos que protegen y proporcionan espacios a la individualidad: la garantía a la privacidad, el libre pensamiento, así como la libertad de expresión, de creación y ejercicio de la crítica.

Las corrientes del pensamiento personalista han insistido también en estos valores. La educación es entendida como capacitación para el ejercicio de la libertad y de la autonomía y, tanto en el punto de partida como en el proceso educativo, esa mirada implica respeto para el sujeto, que es único, y para sus manifestaciones. Esta orientación favorable al sujeto tiene, al mismo tiempo, una fuerte significación social en un doble sentido, pues, como Dewey (1995, p. 109) se preguntaba, ¿cómo puede haber una sociedad realmente digna de ser servida si no esta constituida por individuos de cualidades personales significativas?

Por otra parte, el cultivo distintivo de la individualidad tiene un profundo sentido democrático al ser concebido como fin de la educación para todos y no sólo de la de aquéllos que pueden permitirse una educación prolongada. La educación es vista como actividad en la que ver reconocidas las implicaciones de estas ideas y como medio de estimularlas.

No sólo se plantea la tolerancia en el trato de las personas y en el funcionamiento de las instituciones para que los procesos educativos no se conviertan en mordazas y apisonadoras de la libertad y de la singularidad, sino que la educación está llamada a estimular esas condiciones de los seres humanos, lo

que es especialmente interesante tener en cuenta por cuanto tales aspiraciones coexisten de manera conflictiva con complejos procesos culturales tendentes a la homogeneización, que son provocados por las presiones de las instituciones (entre ellas las educativas), por los modos de producción, por su globalización cultural y del consumo y por los medios de comunicación.

Esta condición y aspiración a la individualidad, con sus conflictos inevitables, son compatibles con la realidad de poseer rasgos comunes con los demás, por disponer de alguna condición que nos hace semejantes a ellos o por aspirar a ciertos ideales compartidos. En unos casos, esos rasgos comunes nos vienen dados (el sexo, por ejemplo), otros son fruto de experiencias comunes espontáneas (la cultura de género, la lengua materna), otros son reflejo de aprendizajes dirigidos o explícitamente obligatorios (la escuela).

La educación, desde el prisma ilustrado universalista, trata, precisamente, del que se compartan determinados rasgos, cualidades y frutos culturales. Es decir, de crear comunidades en torno a hábitos, valores y significados compartidos que exigen ciertas dosis de homogeneidad en el pensamiento, en los valores y en la conducta.

Desde la existencia de las individuales singularidades, funcionamos en la vida social, en la familia, en la escuela y en cualquier ámbito de la vida, expresando nuestra particular idiosincrasia y también haciendo continuas renunciaciones a nuestra individualidad. Separamos esferas en las que es posible ejercer lo privado-individual y lo compartido; otras veces renunciemos por «economía» a ejercer nuestras singularidades o, simplemente, nos enfrentamos de manera civilizada con lo que nos limita y con lo que no se acomoda a nuestro modo de ser.

A la consideración de toda esa complejidad *interindividual e intergrupala*, podemos añadir la que existe en el plano de cada individuo, es decir, la *interindividual* que se da en cada sujeto en un momento dado y a lo largo de su vida. Somos únicos porque somos «variados» internamente, porque somos una combinación irrepetible de condiciones y cualidades diversas que no son estáticas, lo que nos hace también diversos respecto de nosotros mismos a lo largo del tiempo y según las circunstancias cambiantes que nos afectan.

En las condiciones sociales y culturales de la pos-modernidad, esa complejidad e inestabilidad de cada persona se acentúa considerablemente ante la variedad de relaciones que establecemos en contextos mudables. Cuanto más luchemos por la idea de que la educación ha de intervenir en la integridad del ser humano, mas fuentes de diversidad habrán de ser consideradas.

La educación, en un sentido general (comprendida la acción familiar, la medioambiental y la de las instituciones escolares), es un factor decisivo en la determinación de la individualidad y en la casación de peculiaridades que nos asemejan a unos y nos diferencian de otros. La educación tiene ideales y desempeña funciones muchas veces de carácter contradictorio, por pretender provocar la diferenciación individualizadota a la vez que la socialización homogeneizadora, que significa compartir rasgos de pensamiento, de comportamiento y de sentimiento con otros. Para hacer efectiva esta función socializadora, se ha utilizado la vía disciplinaria, la adhesión por convencimiento a normas y valores y la difusión de significados culturales. Seguramente, la pulsión socializadora por vías coercitivas y la proposición de modelos unívocos de cultura han predominado en la institución escolar sobre el valor de preservar y cultivar la individualidad. Aquí puede residir uno de los orígenes de que la diversidad siga siendo un problema y un reto.

La educación en las instituciones escolares, como la vida en cualquier otro ámbito, en tanto que espacio de concurrencia de individualidades y de grupos diversos, se encuentra de manera natural con la *diversidad* entre los sujetos, entre grupos sociales y con sujetos cambiantes en el tiempo. Cuantas más gentes entren en el sistema educativo y cuanto más tiempo permanezcan en él, tantas más variaciones se acumularán en su seno. La diferencia existe. Las prácticas educativas (sean las de la familia, las de las escuelas o las de cualquier otro agente) se topan con la diversidad como un dato de la realidad. Las formas de organización escolar, las prácticas de enseñanza, como ocurre con la política para toda la sociedad, tienen el reto de salvaguardar lo común (lo que implica renuncias individuales y aceptación de patrones compartidos) y proteger todo lo que, siendo singular, sea defendible éticamente y enriquecedor para el individuo y para la comunidad social.

No es realista pensar que una institución como la educativa sea capaz de asumir la diversidad en su totalidad; por razones económicas, no es posible una escuela para las individualidades y para todas ellas. Por otro lado, poco es necesario. Precisamente, la escuela es el primer espacio vital público para los individuos donde la vida común obliga a restringir la contemplación de los rasgos individuales de los sujetos. El problema es de equilibrio: más o menos uniformidad y comunión para unos objetivos, más o menos contemplación posible de la individualidad en otros.

El paradigma que mejor se acomoda a las condiciones de una realidad como la que nos ocupa es el de la *complejidad*, como afirma Morín (1994). Las falsas reducciones o simplificaciones ocultan la realidad. La incertidumbre, las soluciones variadas y el ensayo continuo son condiciones para comprender y sobrevivir cuando tenemos que vérnoslas con fenómenos aleatorios y multidimensionales, donde se juega con la libertad y la creatividad de las personas. Trabajar con la diversidad es lo normal; querer fomentarla es discutible; regular toda la variabilidad en los individuos es peligroso.

## **Cuando la diversidad se constituye como problema.**

Aparte las consideraciones realizadas para tranquilizar al profesorado y abordar los problemas desde el sentido común, conviene que echemos una ojeada para ver cómo se configura el problema de la *diversidad* como tal problema práctico. En este sentido, lo que primero observamos es la concurrencia de propuestas y discursos que están gravitando de forma simultánea. Veamos los más llamativos.

**1.** Existe la percepción de que, especialmente en ciertos medios sociales marginales o desfavorecidos, están incrementándose las dificultades para mantener el control de la conducta de los alumnos y que la convivencia diaria se deteriora en las escuelas e institutos.

Es frecuente oír el argumento de que sería más fácil el restablecimiento del buen gobierno si «cierta clase de estudiantes» que encajan mal con los patrones escolares estuvieran «en otro lado» o, sencillamente, fuera de las aulas. El desarrollo de la actividad escolar exige un orden de trabajo interiorizado que no siempre es aceptado sin provocar problemas, apareciendo resistencias ante la

disciplina requerida o, simplemente, la rebeldía. Por factores ligados al deterioro de la convivencia ciudadana y la depauperación de importantes sectores sociales, "el clima escolar se enrarece y la conflictividad se incrementa. Los profesores pueden apreciar la *diversidad* como desigual encaje personal dentro de las normas disciplinarias y del trabajo escolar.

**2.** Existe una evidente presión por obtener ciertos niveles de logro en los resultados académicos para satisfacer las normas establecidas por las exigencias del currículum regulado, que en muchos casos no son tales, sino las interpretaciones que editoriales y profesores hacen de ellas.

Esas normas expresan el ideal de excelencia respecto del cual serán evaluados los estudiantes y, directa o indirectamente, son el referente «ideal» que presiona para acomodar a cada sujeto.

Cuando las exigencias curriculares no son culminadas por todos al unísono, inexorablemente afloran las diferencias entre los estudiantes. Las «distancias cortas» respecto del ideal son asumidas por lo general como naturales. Un alejamiento marcado será calificado como fracaso y podrá ser motivo de repetición de curso. Cuando el fracaso persista, la «singularidad» individual abocará al abandono.

Los profesores de la enseñanza primaria están, por lo general, acostumbrados a la disparidad de situaciones individuales respecto de la norma ideal; para los que trabajan en la enseñanza secundaria obligatoria, esta «diversidad de niveles» suele chocar con la cultura profesional acrisolada en el bachillerato.

La diversidad que se aleje poco de la norma es absorbida, pero, a medida que se incrementa, genera malestar profesional, al tener que llegar a la conclusión de que la norma conveniente de exigencia y de progreso tiene que ser más flexible, una senda más ancha.

Ampliar la tolerancia de variaciones significativas respecto de la norma equivale para muchos al deterioro de la calidad. En este marco, *diversidad* es *desigual* rendimiento escolar ante los patrones de aprendizaje exigidos, concretados en: tipos de contenidos, nivel en éstos, tipos de aprendizaje valorados, tareas académicas más convenientes para conseguirlos y formas de evaluarlos.

Para comprender las actitudes y las respuestas ante este tipo de heterogeneidad, resulta decisivo desentrañar la causalidad atribuida a ésta, que van desde la situada en el ambientalismo (social, familiar o institucional pedagógico) hasta la raíz innatista.

**3.** Antes de ampliarse el límite de la escolaridad obligatoria entre nosotros, la diversidad de los adolescentes quedaba distribuida entre tres categorías: la de los que continuaban el bachillerato (los más seleccionados), la de los que «descendían» a la formación profesional y la de los que eran expulsados a la vida adulta antes que los demás.

Esta diversificación "no evidente", sobre todo para quienes se acostumbraron a trabajar con los mejores estudiantes, a la que daba solución un sistema con ramas paralelas, ahora se convierte en realidad presente para cada profesor en el tramo

comprensivo de la enseñanza secundaria obligatoria.

La diversificación que era regulada por mecanismos de clasificación de estudiantes de diferente origen social, con capitales culturales y académicos distintos y con desigual porvenir, ahora queda evidenciada en las aulas. El profesorado necesita volver a situarse de nuevo. La molestia de las dificultades aparentes y reales puede primar sobre la conciencia del valor social de la comprensividad, y puede llevar a reclamar nuevas prácticas de clasificación, antes de haber intentado abordar la nueva complejidad.

La universalidad de la educación añadida a la prolongación de la etapa obligatoria incrementa inexorablemente la heterogeneidad en los centros encolares y puede llevar a aceptar el espejismo de que el nivel educativo general desciende (Baudelot y Establet, 1990). Estamos ante una de las fuentes de causalidad de la *diversidad* más sensibles hoy en día. Significa la existencia o no de caminos alternativos de formación que haya que seguir, entrada más o menos rápida a la vida adulta, especialización en ramas de la cultura y del trabajo, desigual destino y diferente nivel social y académico.

**4.** Desde los responsables de la política curricular se ha venido insistiendo en los últimos años sobre la conveniencia de flexibilizar las directrices que regulan los contenidos; en exigir, «obligando» a los profesores a concretar el currículum en los centros y en las aulas.

En esta propuesta se puede confundir una desregulación del currículum real que lo haga diferente y desigual para distintos centros, con la flexibilidad con la que ha de entenderse la ordenación de los contenidos escolares desde quien los regula, para ser coherentes con la realidad de un sistema que hace ficticia cualquier pretensión de uniformidad total.

La diversidad en los sistemas educativos es, ante todo, una realidad, digamos que natural, como lo era en los individuos. Los *currículos*, aunque se establezcan como pautas obligatorias más o menos uniformes para todo el sistema escolar, siempre son objeto de interpretaciones moduladoras que concretan su contenido y sus objetivos, plasmándose en prácticas, de hecho, diversificadas.

Las disposiciones curriculares del Estado se modulan y concretan de forma desigual en diferentes territorios gestionados por administraciones distintas; los centros matizan, a su vez, esas concreciones; siempre es posible algún grado de optatividad en el currículum; los libros de texto, aunque muy semejantes entre sí, ofrecen siempre variaciones; los profesores en las aulas siempre imprimen su impronta personal; no todos los estudiantes de un aula aprenden lo mismo; los profesores no tratan exactamente igual a todos sus estudiantes; los colegios de barrios privilegiados logran niveles de calidad distintos a los de centros de suburbios, los centros públicos difieren de los privados.

No tratamos de dibujar el caos, sino recordar el panorama de una desregulación natural de la práctica social que es la educación, que se desarrolla en contextos particulares, con apoyos materiales y tecnologías diversas, por agentes variados y con estudiantes diferentes (Gimeno, 1994).

Esta diversidad de la cultura pedagógica, además de inevitable, puede ser desigualadora si repercute en cotas de calidad diferentes, aunque tiene un aspecto positivo en cuanto que expresa la riqueza del subsistema social y cultural que crea el sistema educativo. Una «biodiversidad» que puede ser fuente

de aprendizaje recíproco entre centro y profesores, al permitir contrastar y depurar las mejores opciones.

Con la desregulación formal o «autonomía obligatoria» de los centros y de los profesores, lo que ha ocurrido es que la concreción curricular se ha convertido en exigencia artificiosa en muchas ocasiones, sin que los docentes tengan conciencia y conocimiento expreso de la diversificación posible. Parece como si existiese la obligación de encontrar variaciones para satisfacer diversidades previamente detectadas, aunque no se sepa de qué tipo, que no son fáciles de visualizar en buena parte de las áreas del currículum. *Diversidad* puede ser, en este sentido, pues, creatividad práctica, obligación burocrática o presión para singularizarse, que desembocar, en ciertos casos, en desigualdad del currículum propuesto y, en otros, falsa apariencia de práctica pedagógica variada.

**5.** Una de las llamadas más vivas y actuales a la diversificación proviene de la conciencia de la multiculturalidad y de la necesidad de proyectarla de alguna manera en el currículum.

Son varias las tendencias que contribuyen a este giro de la posmodernidad. La descentralización de la administración educativa, con la consiguiente toma en consideración de las señas de identidad cultural de las Comunidades Autónomas, plantea la exigencia de introducir en cada contexto cultural (real o ficticiamente elaborado) las peculiaridades que la pluralidad de la cultura muestra en cada lugar: lengua, historia, arte, etc.

Son problemas también de multiculturalidad los que plantea la integración de minorías étnicas y religiosas y, en cierto modo, el reconocimiento de la cultura ligada al género.

La sensibilidad por la heterogeneidad cultural, en general, es una de las características más relevantes de las discusiones sobre educación en este final del siglo XX, que tiene proyecciones de muy diferente calado en el pensamiento educativo, en la configuración del sistema escolar y en la definición de contenidos y objetivos del currículum.

El derecho al reconocimiento de la identidad cultural de aquellos que la sienten como tal trastoca el edificio de ideas y de prácticas más asentadas en el discurrir de los modernos sistemas escolares, colocándonos ante retos y dilemas no siempre fáciles de resolver (Gimeno, 1998).

En este caso, *diversidad* significa ruptura o atemperación de la homogeneización que una forma monolítica de entender el universalismo cultural ha llevado consigo. La negación de valores y de culturas universales trastoca, con el relativismo que introducen, pautas esenciales de los sistemas educativos que se desarrollaron con la finalidad de difundir a todos una cultura apreciada como válida universalmente.

En educación, la diversidad puede estimularnos hacia la búsqueda de un pluralismo universalista que contemple las modulaciones de la cultura, lo que requiere cambios importantes de mentalidad y asentamiento de actitudes de respeto entre todos y con todos. Aunque también puede llevarnos hacia un comunitarismo localista cerrado en sí mismo y, lo que es peor, a negar la validez y la importancia de lo que es propio de otros.

Al relativismo de la distancia entre grupos y pueblos, necesitamos contraponer la coexistencia y la interdependencia, como señala Benhabib (1997),

lo que reclama un universalismo ético ilustrado que necesariamente sea pluralista.

**6.** En los planos de la filosofía y de la política educativa se sitúa una de las acepciones de la diversidad más conflictivas y de más hondo calado. Se trata de cómo hacer compatible la igualdad de todos ante la educación con el reconocimiento de la pluralidad de opciones y de modelos de escuela, considerados necesarios para garantizar la expresión democrática de la libertad de los padres a elegir el tipo de educación para sus hijos.

Generalmente, este conflicto se plantea por motivos relacionados con la diversidad de credos religiosos, pero se extiende a otro tipo de opciones con las que se suele mezclar: escuela pública y privada, desigual oferta curricular (idiomas, por ejemplo), clima social interno del centro, clase social de los estudiantes, calidad académica, etc.

La reclamación de respetar la diversidad como un derecho puede servir de cobertura al mantenimiento de ciertos privilegios para unos que repercuten en desigualdades para otros.

**7.** Finalmente, recordaremos que las propuestas de agregar al sistema educativo normal a una buena parte de la educación especial desgajada de él ha incrementado los problemas de la diversificación, dando un ejemplo de cómo, por razones de orden ético superior, hay que tratar adecuadamente situaciones de una evidente mayor complejidad.

Estamos ante una polifonía semántica dentro de la que resulta interesante entender y depurar la polivalencia de significados añadidos o superpuestos en los conceptos que utilizamos. La *diversidad* es como un poliedro con diversas caras que en muchos casos se implican entre sí, que es a la vez variedad natural, reto a ser gobernado, desigualdad que evitar, posibilidad o conveniencia de diversificar, según los casos, para los centros escolares, para los docentes y para las políticas educativas.

El lenguaje sobre la diversidad acumula hoy aspectos y frentes tan distintos como la lucha contra las desigualdades, el problema de la escuela única interclasista, la crisis de los valores tenidos por universales, las respuestas ante la multiculturalidad social y la integración de minorías, la educación frente al racismo y el sexismo, las proyecciones del nacionalismo en las escuelas, la convivencia entre las religiones y las lenguas, la lucha por la escuela para la autonomía de los individuos, los debates «científicos» sobre el desarrollo psicológico y sus proyecciones en el aprendizaje, la polémica sobre la educación comprensiva, además de la revisión de las rigideces del actual sistema escolar y de sus prácticas.

## **La diferencia como producto de la homogenización institucionalizada: creando diversidades al querer gobernarlas**

*El director de circo explorará en cada una de sus bestias la aptitud que*

*rinda más; la más conforme a la naturaleza del animal. Sacará partido de las manos del mono, de la trompa del elefante, de la aptitud del perro para la carrera, etc. Y no ejercitará a la oca en el trapecio, ni al caballo en saltos peligrosos. Sabe muy bien que, obrando así, va hacia un fracaso seguro.*

*Los educadores (desgraciadamente, no podemos decir los “conocedores de niños”) deberían tomar modelo de estos conocedores de animales. (Claparède, 1920, p. 18)*

La expansión de la escolaridad universal sólo es posible en instituciones colectivas. Su realización ha sido paralela históricamente a dos tradiciones de pensamiento: el desarrollo de la psicología diferencial e infantil y el asentamiento del pensamiento taylorista como modelo de organización industrial y de las organizaciones.

La universalización hacía afluir cantidad de estudiantes variados hacia centros escolares en los que de alguna manera tuvieron que ser clasificados para ser atendidos adecuadamente. Los modelos de tutoría como atención singularizada a cada individuo sólo se podrán realizar de modo puntual dentro de las obligaciones del trabajo de los profesores o fuera de las escuelas para quienes pudiesen pagar una asistencia particular.

Dos tipos de apoyaturas sirvieron para encontrar respuestas al problema que se planteaba. Por un lado, el modelo de racionalidad y de eficiencia industrial proponía la división de procesos complejos de transformación en acciones parciales en cadena, especializando los tratamientos a cargo de expertos adiestrados en cada una de las tareas. La idea de *gradualidad* no era nueva en la educación, ni mucho menos, aunque será la moderna organización escolar la que la plasmó en un modelo completo como especialización graduada del currículum, reparto secuenciado de éste a lo largo de la escolaridad y clasificación de los estudiantes en «fases para su transformación».

Por otro lado, la psicología científica fundamentó, entre otras cosas, la importancia de considerar lo que ocurre en el interior del que aprende, ofreciéndonos a través de su mirada una visión cada vez más minuciosa de la diversidad psicológica entre individuos y de la evolución de cada uno de ellos. A la variación interindividual e intraindividual estatuidas en la comprensión científica del sujeto le seguirán los intentos de adaptar sistemáticamente el tratamiento pedagógico de las diferencias. Tampoco estas ideas eran del todo nuevas.

Las prácticas de identificación y de clasificación de estudiantes proporcionadas por la psicología contribuyeron a componer el primer modelo de institución educativa moderna, apoyada en el establecimiento de categorías de alumnos y sustentada o legitimada por los nuevos métodos de medición de la inteligencia que fueron surgiendo.

Para Binet (1885), el pionero de la medición de las aptitudes humanas, que publica su obra en 1909, la escuela moderna debía aprovechar las posibilidades de conocer y clasificar a los estudiantes de acuerdo con la medición de sus capacidades. Unas capacidades que eran concebidas como aptitudes depuradas de influencias educativas. Su propuesta estaba al servicio de la identificación de las necesidades educables de los niños retrasados (lejos de posiciones innatistas contra las que previno el autor). Aunque, dadas las funciones de reproducción social a las que contribuyen las escuelas, la teoría y práctica de la medición cayó y sigue cayendo en la deformación de quienes quieren ponerla al servicio de las clasificaciones jerarquizadoras y de la inmovilidad social apoyada en el biologicismo. Toda práctica de examen, psicológico o pedagógico, tenderá a ser utilizada como una mirada

documentada de carácter normalizador, como afirma Foucault (1978), que permite describir, calificar, juzgar, clasificar, comparar y también castigar, en tanto hace visibles diferencias entre los sujetos que objetiva las diferencias por lo que se consideran procedimientos científicos. La individualidad, en vez de ser apreciada como potencialidad creadora, será reificada como objeto que documentar y catalogar.

Una de las consecuencias de la confluencia de la perspectiva de la racionalidad taylorizada de la escolarización y del currículum con la visión psicológica del niño es la de que el concepto de *educando* comienza a ser percibido como una categoría diversificada en función de la etapa escolar por la que pasa, por su edad y según las disponibilidades que es capaz de desarrollar de acuerdo con las capacidades singulares que posee en cada momento.

El *alumno* será apreciado en función de unas coordenadas conceptuales nuevas que diferencian (y también clasifican) a los sujetos en etapas, cursos, en edades mentales y de instrucción (que pueden variar respecto de la edad cronológica), en adelantados y retrasados respecto del curso típico del desarrollo, en normales y anormales, y en poseedores de capacidades específicas que los convierten en seres singulares. El ser del *educando* fluye, no es una categoría estable.

Desde comienzos de siglo, autores que fueron clave para el pensamiento defensor de la *Escuela Nueva*, como Claparède, propugnan que la escuela debe configurarse *a la medida del niño*, lo que ha de entenderse, en primer lugar, como una forma de diferenciar a los niños de los adultos y, consiguientemente, pensar el mundo de la escuela como lugar apropiado para la infancia.

Esta distinción básica se completaría, a su vez, con la evidencia de que los niños difieren entre sí en función de lo alejados o cercanos que se muere al desarrollo pleno. Es decir, que se estableció el criterio evolutivo que señala una línea de progreso en el desarrollo como categoría esencial para la percepción y tratamiento de la infancia (con matices importantes según las escuelas psicológicas). Al alumno y la alumna hay que tratarlos de acuerdo a la diversidad de estadios por los que pasan en el curso de su desarrollo hacia la madurez, porque en cada uno de ellos tiene posibilidades distintas. Como afirmaba Dewey (1995, p. 55), el vivir tiene su propia cualidad intrínseca, independientemente de la edad en la que se esté.

*La escuela a la medida del niño* habría de significar también, en segundo lugar, la toma en consideración de los demostrables desiguales niveles de inteligencia general, así como la variedad de las aptitudes específicas de cada uno, que muestran importantes diferencias en cantidad y calidad entre los individuos.

Una de las corrientes más persistentes en el desarrollo de la psicología para comprender a los seres humanos ha sido la de estudiar las variaciones entre sujetos; el deseo, como afirma Gould (1997), de analizar lo que es complejo y continuo haciendo dicotomías en la realidad, sometiéndola a clasificaciones diversas y ordenando a los sujetos en jerarquías lineales.

Todo ello, bajo el supuesto muchas veces de que esas categorías eran perdurables. Las aptitudes, para Claparède (1920, p. 7), eran disposiciones naturales a conducirse de cierta manera, a comprender o sentir con preferencia unas cosas u otras, unos trabajos u otros. Cada uno tiene su naturaleza y debería ser tratado conforme a ella.

El desarrollo posterior de la psicología y pedagogía diferenciales se ocuparían en manifestar aspectos que distinguen en cualidad y grado a unos individuos de otros: detección *de factores* de la inteligencia general, rasgos diferenciales de personalidad, estilos cognoscitivos diversificados, han funcionado, entre otras clasificaciones, como

categorías para basar en ellas tratamientos educativos adaptados a la peculiaridad de cada cual. El aparato conceptual estadístico, con la utilización de la curva normal a la cabeza, fue de importancia capital para definir normas estadísticas en las poblaciones y sus desviaciones individuales en numerosas cualidades de la psique.

Titone (1966, p. 208), en uno de los tratados didácticos digno de resaltar en el pensamiento didáctico sistematizado, afirmaba que la psicología diferencial reclama una pedagogía y una didáctica diferenciadas. El medir o, simplemente, el diagnosticar (base de toda idea de pedagogía diferencial científica), es difícil que queden en puras prácticas de conocimiento de los estudiantes, sin ser utilizadas para otros cometidos. En la pretensión de conocer al estudiante no hay nada perverso; lo decisivo será la utilidad dada a las mediciones y diagnósticos.

La historia nos dice que la interpretación biologicista de las diferencias aparece sistemáticamente, como asegura Gould (1997), siempre de la mano del retroceso político y de la solidaridad social, actuando de coartada para no realizar inversiones educativas con los más necesitados, que son los que menos capacidades muestran en las mediciones de la inteligencia. Esta y no otra es la causa del reverdecimiento de las tesis de la superioridad de unos sobre otros (blancos sobre negros, varones sobre mujeres, ricos frente a humildes) apoyándose en la seudociencia de la medición objetiva tratadas por Herrnstein y Murray (1994), tan eficazmente combatidas por Gould y Kincheloe (1996).

La consideración de la naturaleza de las diferencias en clave conservadora, como cualidades estáticas de los seres humanos, debidas a la dotación personal o a su natural e inamovible posición social, ha fundamentado una pedagogía diferenciada, también conservadora. En el bando contrario han estado y están las luchas de las pedagogías progresistas compensatorias e igualadoras que, siguiendo la máxima rousseauiana de la igualdad entre los hombres por naturaleza y partiendo de corrientes psicológicas genéticas y dialécticas, han combatido las diferencias que implicaban desigualdades.

La variabilidad (diversidad) evolutiva y la diferenciación cuantitativa y cualitativa de las aptitudes entre los sujetos serán los dos ejes centrales sobre los que se ha construido el edificio teórico-práctico del aparato escolar moderno que hoy conocemos, con sus estrategias de ordenación general, sus modos de organización interna, las maneras de ordenar el currículum y métodos pedagógicos.

La mentalidad pedagógica de los profesores está anclada en estos dos ejes de manera fundamental. La diversidad natural de la que hemos hablado, la singularidad irrepetible de cada individuo, se entenderán y se reaccionará ante ellas desde el prisma de la clasificación científica en categorías. Las clasificaciones asentadas por el sentido común perviven al lado de ellas.

Toda clasificación tiene dos efectos sobre la percepción y el manejo de la heterogeneidad de individuos y de cualidades en ellos, de muy desigual contundencia según la claridad y precisión del criterio que sirva para ordenar el universo de sujetos. Por un lado, al clasificar, una parte de la diversidad o variabilidad natural es absorbida o *normalizada* por los mecanismos de ubicar a cada uno en la categoría que le corresponde. Por otro lado, como no hay taxonomía que agote la variedad natural, otra parte permanecerá como *ruido* molesto a todo el engranaje escolar y a las prácticas de los profesores; es decir, que seguirá subsistiendo, aunque quizá la percibamos ahora como molesta. Es la anchura de la norma lo que permitirá absorber más o menos variabilidad como *normal*, aunque la existencia de categorías implica siempre que alguien queda fuera y dentro de ellas.

Varias han sido las fórmulas, los recursos y las respuestas concretas que reflejan maneras de enfrentarse con la diversidad en educación, clasificando a estudiantes o proporcionándoles tratamientos acordes con sus peculiaridades. Una de las que son básicas, y que, por extendida, pasa inadvertida, como si formase parte del mundo inevitable, es la graduación encolar.

La *escuela graduada* que clasifica (a los estudiantes a lo largo de toda la escolaridad) es hoy modelo universal de organización que, sin reflejar en su dinámica un pensamiento científico concreto, es la fórmula que de manera general plasma la secuencia del desarrollo ordenado y normalizado de la educación. Creer que a cada estadio de la evolución del sujeto o que a cada nivel de competencia exigible debe corresponder una ubicación particular en el sistema educativo, es una derivación de pretender la escuela a la medida.

La *graduación* es una de las primeras respuestas para «ordenar» la complejidad a través de un universo manejable de categorías en las que los estudiantes más parecidos entre sí serán ubicados. La diversidad, en este caso, no es meta de la educación, sino realidad que hay que gobernar con procedimientos de clasificación que hagan viable el trabajo escolar en una institución colectiva. La esencia de la *graduación*, como decía Rufino Blanco a principios de este siglo (citado por Viñao, 1990, p. 83) era la clasificación de los niños por el criterio de la edad, generalmente, habiéndose utilizado también otros criterios más refinados, como la edad mental, la edad de instrucción y ciertas capacidades.

El supuesto de que la edad se corresponde con un estado de maduración determinado en el proceso evolutivo sostiene esta fórmula simplificadora de la heterogeneidad, aunque no carente de problemas.

El modelo más común de graduación al que hemos llegado (no sin haber experimentado otras fórmulas) está basado en el período *año de vida*, que se corresponde con el año de escolaridad. A este modelo de «graduación por edad», convirtiendo el grado en unidad curricular, le impulsa un objetivo: la búsqueda hasta el límite de lo gobernable de la homogeneidad de estudiantes para mejorar las condiciones de trabajo pedagógico, agrupando al alumno por competencias y niveles de instrucción cuyo desarrollo se considera ligado a la evolución de la edad. El crecimiento de la población en grandes núcleos urbanos posibilitaría la realización del modelo de forma completa.

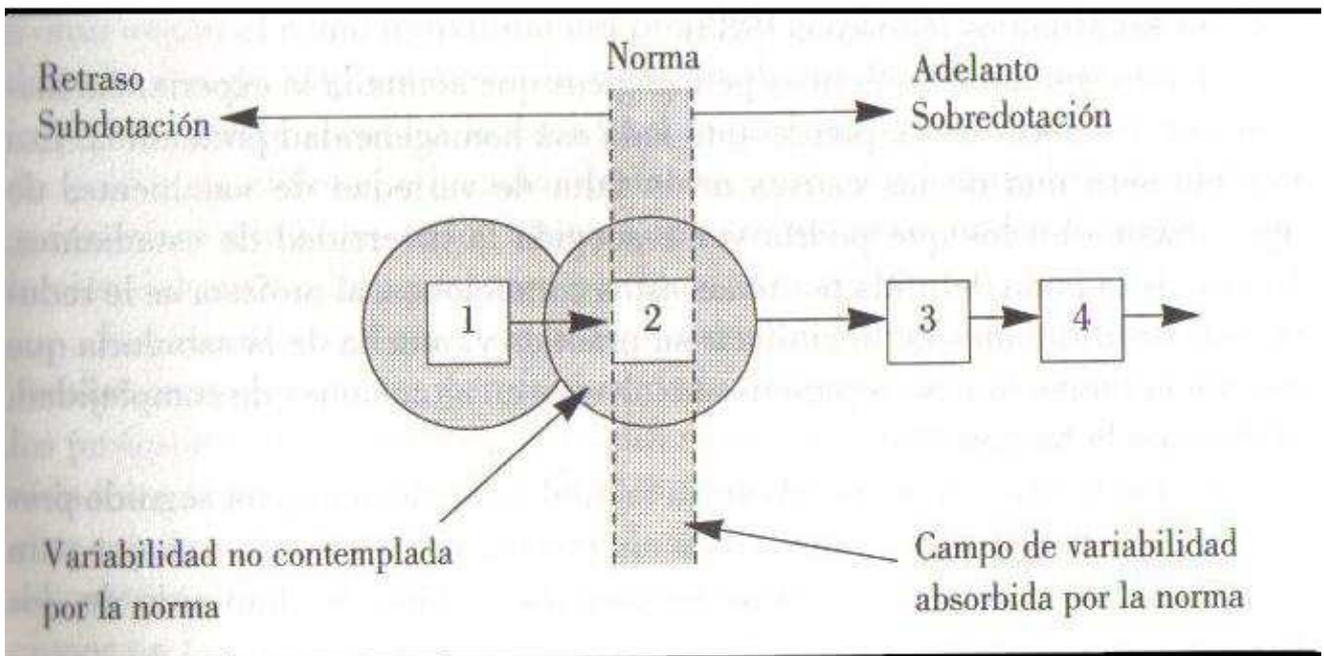
La diversidad inevitable en una escolaridad prolongada, que era atajada gracias a la graduación, llevaba aparejada la secuencia de tramos del currículum, con la consiguiente determinación de niveles de exigencia para cada grado que, de alguna forma, se proyectarán en los niveles de «excelencia» esperados como normales para los estudiantes en cada nivel.

Desarrollo secuencial del tiempo de la escolarización (graduación del sujeto), desarrollo del currículum (también graduado y especializado) y desarrollo del sujeto a través de las adquisiciones que realiza (progreso del aprendizaje), son tres procesos diacrónicos que se considera discurren en paralelo, aunque corresponden a diferentes realidades que se confunden en nuestras mentes y en nuestras prácticas. Considerar que existe una línea ideal que conjunta los tres procesos supone olvidar las variaciones individuales respecto al eje idea inexistente.

Esta fórmula daría lugar a otro tipo de diversidad: la desviación individual de la norma por la desigual respuesta y acomodo de los alumnos a la estandarización. Al quedar la escolaridad estructurada como una secuencia de períodos (edades) que se corresponden con una secuencia del currículum que marca el orden del aprendizaje, se construye una idea de progreso lineal al que, en tanto que norma ideal, tenderemos a ver como natural y universal; por tanto, exigible a todos<sup>2</sup>. La secuencia de tramos de

tiempo (cursos) se tenderá a hacerla corresponder con el proceso de progreso y de desarrollo del estudiante, puesto que se confunde con la secuencia de contenidos y de aprendizajes. Seguir los hitos de ese eje de edad, de conocimiento exigible y de ritmo de desarrollo, define la *normalidad*.

Tal como hemos querido reflejar en el gráfico anterior, la norma no es, por lo general, un punto límite, sino una banda más o menos ancha. Quienes se salgan del estándar normativo, quienes no sigan el ritmo y la secuencia, caen en la «anormalidad», bien sea en su zona negativa (retraso, subnormalidad...), bien en su zona positiva (adelanto, sobre dotación). Cuanto mayor sea la fragmentación del eje de progreso, marcando hitos con controles de paso (sean implícitos o explícitos), cuanto más parcelado esté el currículum, tantas más ocasiones tendremos de topar con la diversidad rebelde a la norma construida. Es el *ruido* no absorbido. El aparato escolar,



y la mentalidad pedagógica profesional fruto de la socialización que genera, crea, así, nuevas diversificaciones, «no naturales».

Conceptos como *año académico*, *curso* (compendio de asignaturas o áreas por año) y *promoción de curso*, junto a los de *asignatura* (o tópico concreto que toca desarrollar en un momento dado), *programación lineal*, *horario troceado* para tareas de corta duración, darán paso a categorías como las de *adelanto*, *retraso*, *éxito* y *fracaso escolar*, *normalidad* y *anormalidad*, que conforman una red de conceptos que gobiernan la escolarización y las mentalidades de quienes participan en ella, como son los padres, los estudiantes y los profesores.

Clasificaciones de estudiantes, parcelación del tiempo y del currículum y todo el proceso de *normalización*, constituyen un sentido concreto de lo que se entenderá por «excelencia» académica en cada momento y fase de la escolaridad como una pura construcción escolar (Perrenoud, 1996).

La filosofía que recalca el valor del individuo, su libertad y autonomía, se ve anegada y hasta desaparece de las prácticas, anulada por la pretensión de la homogeneización, inhibida por el currículum clasificado en demasía y graduado en el tiempo, el cual reclama respuestas únicas y uniformes en momentos precisos de la escolaridad.

El trabajo taylorizado de los profesores en el conjunto del sistema sufrirá otra posterior transformación en el mismo sentido dentro de las aulas. Unas actividades normalizadas (en cuanto a su contenido, tiempo de desarrollo, medios utilizados y nivel de exigencia requerido) han ido estableciendo patrones estandarizadores del trabajo de los profesores y del comportamiento esperado en los alumnos (Gimeno, 1988).

La diversidad de prácticas pedagógicas que acumula la experiencia histórica de los docentes se pierde ante toda esa homogeneidad pretendida. Esa pérdida será una de las causas de la falta de variedad de «ambientes de aprendizaje» en los que podría verse acogida la diversidad de estudiantes. Dentro de la jaula definida por todas estas condiciones, al profesor se le reducen las posibilidades de flexibilizar su práctica y, mucha de la sabiduría que poseen los seres humanos para desenvolverse en situaciones de complejidad, el docente la ha perdido.

Como la diversidad es rebelde a la total normalización, ha seguido preocupando y dando lugar a formas de organización y modos de trabajar para asumirla. Las reacciones a estas tendencias dominantes han sido de dos tipos:

1. La de incrementar la regulación establecida, clasificando con más precisión y diagnosticando a los sujetos más exhaustivamente para ubicarlos donde «les corresponde».

2. Dando marcha atrás y haciendo más flexibles las clasificaciones en las pautas de la organización escolar, reagrupando en ciclos el tiempo de escolarización excesivamente taylorizado, diversificando el tratamiento pedagógico dentro de agrupamientos flexibles y aumentando las opciones para cada estudiante, de suerte que pueda expresarse en ellas la diversidad (Santos, 1993).

Este segundo grupo de soluciones, además de enfrentarse con la mentalidad y los usos establecidos, requiere una organización escolar más compleja, reclama reconversión de la profesionalidad docente y es más costoso en cuanto a los medios materiales y personales que se requieren.

Flexibilizar la graduación y cualquier otro tipo de clasificación en un sistema hecho desde la pretensión contraria no será fácil. Pero es condición para acomodarse a una diversidad nunca del todo subsumida por la ubicación de estudiantes en categorías. Cualquier pretensión de homogeneidad apoyada en la clasificación de estudiantes es un imposible. Además, es rechazable cuando supone jerarquizar de algún tipo, porque es preciso evitar el estigma de los modificados como «torpes», además de no ser conveniente por razones de eficacia pedagógica. El profesor debe aprender a trabajar con la diversidad.

No hay que apelar a las experiencias de la *escuela sin grados* o de progreso continuado, en las que los estudiantes pasan de unas clases o niveles u otros según el ritmo individual del progreso personal, para comprender las dificultades de implantación de estos modelos desreguladores del orden instituido. Baste recordar la casi total inoperancia, a efectos pedagógicos, la idea de ciclo en educación primaria (que es una simplificación de la graduación) a lo largo de los últimos casi treinta años, más allá de la distribución del currículum prescrito por la administración.

La idea de ciclo combate la taylorización del currículum y del tiempo escolar, frena los efectos perniciosos de la tendencia a la especialización de los profesores, da acogida a ritmos diferentes de aprendizaje y resta oportunidades a la proliferación de controles selectivos y jerarquizadores. Aquí se abre un camino fecundo para descubrir

dinámicas favorables a la igualdad de oportunidades, acogiendo a poblaciones escolares que no hay que seleccionar en la educación obligatoria.

## **Formas de trabajar con la complejidad**

El principio de que «una pedagogía que trata igual a los que son desiguales es desigualadora y produce fracaso escolar» sigue teniendo validez para buscar estrategias pedagógicas diversificadoras (Perrenoud, 1998).

El contrapunto a ese principio reside en la prevención de que la diferenciación no introduzca más desigualdad. Nos veremos obligados a caminar en la cuerda tensada por ambos principios. La pretensión válida de favorecer la singularidad individual, la visión del aprendizaje como una construcción en cada sujeto guiada por una evaluación continua de carácter formativo (que no es evaluar continuamente), la idea de que en la flexibilidad se acomodan mejor los sujetos diferentes, son, entre otras, ideas válidas desde las que ensayar soluciones.

Al equilibrio difícil entre diversificación e igualación se añade la tensión entre lo deseable y lo posible en una institución que de manera radical nunca puede volcarse sobre cada una de las individualidades.

La enseñanza estrictamente individualizada tal como la proponía Dotrens (1949) a través de fichas elaboradas para alumnos determinados, es sólo viable para situaciones puntuales. La enseñanza autoadministrada según el ritmo de aprendizaje de cada cual (programaciones suministradas a través de ordenador, por ejemplo) es un recurso viable, pero no una solución general.

Creemos más en una estrategia que camine en las siguientes líneas:

- Debatir y lograr consensos acerca de lo que debe ser común para todos, distinguiéndolo de lo que, aun siendo valioso, no necesariamente tiene que ser parte del currículum común. Esta operación afecta tanto al plano de decisiones de política general como a la programación que realizan los centros y a lo que hace en cada momento todo profesor. En los contenidos y objetivos que hayan de ser comunes, las estrategias diferenciadoras tienen que ir encaminadas a que todos logren el dominio de «lo básico» en un grado aceptable. En el caso de contenidos no comunes (pudiendo incluirse aquí las actividades extraescolares, materias optativas, hasta partes de una materia de estudio, lecturas, etc.) es posible y conveniente estimular la diversificación en la medida de las posibilidades.
- Las tareas académicas definen modos de trabajar y de aprender, permiten utilizar diversos medios, salir o no fuera de las aulas, crean ambientes de aprendizaje particulares y definen modelos de comportamiento ante los que las individualidades se adaptan mejor o peor (Gimeno, 1988).

- Una pedagogía para la diversidad no puede apoyarse en la homogeneidad de formas de trabajar. La riqueza de posibilidades históricamente ya ensayadas es importante. Sólo sería preciso divulgarlas entre el profesorado. Es un problema de formación. El cambio en este sentido es difícil con clases de cincuenta minutos de duración. Una pedagogía diferenciada tiene que ser una educación interesante y retadora que motive el esfuerzo, tiene que retar a cada alumno.

- Centros y profesores tienen que hacer viable el libre progreso de los más capaces de forma natural, alimentando los intereses del estudiante, abriéndole caminos y proporcionándole recursos.

El profesor, aunque crea en la diversidad, inevitablemente tiene que trabajar con un alumno-medio durante buena parte de su tiempo. Esa construcción ideal no debe repercutir en el empobrecimiento de «los mejores» y en la desatención de «los lentos». Centros y profesores pueden distribuir sus atenciones en función de las posibilidades o necesidades de cada estudiante, proveerse de recursos para el trabajo independiente y crear climas de cooperación entre estudiantes, entre otras medidas.

- Con un solo libro de texto, único para toda la clase, sin otros recursos a disposición de todos los estudiantes, es imposible diferenciar la pedagogía cuando sea conveniente hacerlo.

La diversificación tiene mucho que ver con la ayuda de materiales que, por su contenido, nivel y capacidad de estimular, puedan ser trabajados por los estudiantes. La biblioteca del centro integrada en el trabajo cotidiano, las bibliotecas de aula, las estrategias de acumular documentación variada y debidamente catalogada, son, entre otros, recursos indispensables.

- Más ambiciosa y complicada de ejecutar es la idea de ir disponiendo de itinerarios formativos (Perrenoud, 1998) que rompan con el marco organizativo dominante entendiendo la individuación para ser realizada en períodos largos, rompiendo las clasificaciones de grados y las actuaciones individuales de los profesores encerrados en sus especialidades.

En suma, como dicen Lotan (en Cohén y Lotan, 1997, p. 15), necesitamos *una pedagogía de la complejidad*, refiriéndose con este término a una estructura educativa capaz de enseñar con un alto nivel intelectual en clases que son heterogéneas desde un punto de vista académico, lingüístico, racial, étnico y social, de forma que las tareas académicas puedan ser atractivas y retadoras. Sus puntos neurálgicos son: riqueza de materiales, fomento de las interacciones en pequeños grupos, delegación de ciertas responsabilidades en los estudiantes, tareas que exijan el uso de múltiples materiales y provoquen la participación de habilidades diversas, estimulación de la participación de los estudiantes de bajo nivel, clases con simultaneidad de tareas diferentes con múltiples funciones del profesor.

## Notas

---

1. Entre nosotros, habríamos de llegar a la década de 1970 para que la configuración de colegios de enseñanza primaria (las llamadas «agrupaciones escolares completas») dispusiesen como mínimo, para cada año de escolaridad o grado, un aula y un profesor. En el bachillerato, la fórmula del año ligado a unas exigencias curriculares determinadas es anterior.
2. Fórmulas como las clases paralelas para retrasados (propuestas también por Claparède), aulas para subnormales y superdotados son, entre otras, derivaciones de este mismo modelo que tiene que prever lugares para los «desviados» del ideal normalizado.

## Referencias bibliográficas

---

- BAUDELOT, CH.; ESTABLE!, R. (1990): *El nivel educativo sube*. Madrid. Morata.
- BENHABIB, S. (1997): *Nous et les autres. El diálogo cultural complejo*. Valencia. Episteme.
- BINET, A. (1985): *Ideas modernas sobre la educación de los niños*. México. Fondo de Cultura Económica.
- CLAPARÉDE, E. (1920?): *La escuela a la medida*. Madrid. La Lectura.
- COHÉN, E.G.; LOTAN, R.A. (1997): *Working for equity in heterogenous classrooms*. Nueva York. Teachers College Press.
- DEWEY, J. (1995): *Democracia y educación*. Madrid. Morata.
- DOTTRENS, R. (1949): *La enseñanza individualizada*. Buenos Aires. Kapelusz.
- FOUCAULT, M. (1978): *Vigilar y castigar*. Madrid. Siglo XXI.
- GIMENO, J. (1994): «La desregulación del currículum y la autonomía de los centros escolares» en *Signos*, n. 13, pp. 4-20.
- GIMENO, J. (1995): «Diversos y también desiguales. Qué hacer en educación» en *Kiriki*, n. 38, pp. 19-25.
- GIMENO, J. (1988): *El currículum. Una reflexión sobre la práctica*. Madrid. Morata.
- GIMENO, J. (1998): *Poderes inestables en educación*. Madrid. Morata.
- GOULD, S. (1997): *La falsa medida del hombre*. Barcelona. Crítica. 2ª ed.
- HERRNSTEIN, R.; MURRAY, C. (1994): *The bell curve: intelligence and class structure in american Ufe*. Nueva York. Free Press.
- KINCHELOE, J. y cois, (eds.) (1996): *Measured lies. The bell curve exami-ned*. Nueva York. St. Martin's Press.
- MORÍN, E. (1994): *Introducción al pensamiento complejo*. Barcelona. Gedi-sa.
- PERRENOUD, PH. (1996): *La construcción del éxito y del fracaso escolar*. Madrid. Morata.

PERRENOUD, PH. (1998): «¿A dónde van las pedagogías diferenciadas? Hacia la individualización del currículum y de los itinerarios formativos», en *Educar*, n. 22-23, pp. 11-34. Revista de la Universidad Autónoma de Barcelona.

SANTOS, M.A. (1993): *Agrupamientos flexibles: un claustro investiga*. Sevilla. Diada.

TITONE, R. (1966): *Metodología didáctica*. Madrid. Rialp.

VIÑAO FRAGO, A. (1990): *Innovación pedagógica y racionalidad científica. La Escuela graduada Pública en España (1898-1936)*. Madrid. ; Akal.