

NO HAY CALIDAD SIN EQUIDAD NO HAY EQUIDAD SIN ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD

Procusto era un bandido del Ática que se entretenía en detener a los viandantes, llevarlos a casa y tenderlos sobre un lecho de hierro. Si eran más grandes que la cama, les cortaba las piernas y si no llegaban a la cabecera y a los pies, los descoyuntaba para que coincidiesen con su tamaño. Procusto significa etimológicamente “el que descoyunta”. El Rey Teseo aplicó a Procusto el mismo castigo que él había infligido a sus víctimas.

*¿No será la escuela el lecho de Procusto?
¿Acomoda el currículum a la capacidad de cada persona o acomoda la persona a las exigencias del mismo currículum?*

Una escuela sin valores no es escuela. Para que sea una verdadera escuela, la institución educativa tiene que asentarse en la equidad. Para tener equidad tiene que sentir, amar, comprender y atender a diversidad. Especialmente la de aquellos que un cuidado especial.

Una escuela sin amor no es escuela, es una maquinaria que maneja objetos y obtiene productos. El amor es el motor de una escuela porque en ellas hay personas y las personas se desarrollan en el amor.

Una escuela sin optimismo no es escuela. Porque el optimismo es consustancial a la educación. Sin optimismo podemos ser buenos domadores, pero no buenos educadores. La educabilidad se rompe en el momento que pensamos que el otro no puede aprender y que nosotros no podemos ayudarlo a conseguirlo. La escuela es una institución intrínsecamente optimista (Varela, 2012).

1. La gallina no es un águila defectuosa: la clave de la diversidad

Creo que el título que he elegido para encabezar estas líneas, no necesita muchas aclaraciones. Cuando se habla de diversidad se reconoce la identidad de cada persona. Si, por el contrario, se establece un

prototipo de normalidad, todas las variaciones respecto al mismo se convierten en defectuosas. Una gallina es una gallina. Perfecto. No es un animal que tenga que catalogarse por su semejanza a un modelo.

¿Qué pensar de quien considerase deforme a una gallina porque no es capaz de volar como un águila? ¿Sería lógico que alguien pretendiese que elevara el vuelo con rapidez y perfección? ¿Sería justo que la maltratase con golpes, insultos y exigencias a las que no puede responder? ¿Sería razonable que le castigase por su "maldita diferencia"?

Una gallina es una gallina. Un águila es un águila. Estas afirmaciones que parecen obviedades cercanas al ridículo están frecuentemente negadas cuando, en la escuela por ejemplo, tratamos a los niños y a las niñas como si fuesen iguales, como si tuviesen que acomodarse a un prototipo. Quienes se alejan de ese modelo, de ese arquetipo, parece que tienen alguna deficiencia, alguna tara. Son, por consiguiente, niños defectuosos. Una niña, por ejemplo, sería un niño defectuoso. Por eso llora, por eso es mala en matemáticas, por eso es charlatana. Un niño o una niñas autistas serían un niño y una niña defectuosos. Un niño con síndrome de Down sería un niño normal defectuoso, que no puede aprender nada, que no puede valerse por sí mismo. Un niño gitano sería un niño payo defectuoso, incapaz de hablar bien, de comportarse cortésmente. Un niño magrebí sería un niño español defectuoso, que no domina la lengua castellana, que no conoce las costumbres, que no sabe quién es la Virgen del Rocío.

El modelo lo constituye el varón, blanco, sano, inteligente, autóctono, creyente, payo, vidente, ágil, oyente, castellanoparlante... Los demás son "anormales" o, lo que es peor, "subnormales". La institución escolar alberga problemáticas muy diversas, no sólo debidas a las diferencias infinitas individuales sino a las diferencias grupales (étnicas, lingüísticas, culturales, religiosas, económicas, de género...). Hay que caminar hacia una escuela inclusiva. Lo cual exige hacerse permanentemente esta pregunta: ¿a quién excluye la escuela?, ¿a quién le pone trabas para una integración plena? Y, sobre todo: ¿a quién abandona a su suerte?

Si un centímetro cuadrado de piel (las huellas digitales) nos hacen diferentes a miles de millones de individuos, ¿qué no sucederá con toda la piel? Con todo lo que ésta tiene dentro, con la historia y las vivencias y las emociones y las expectativas... No hay un niño exactamente igual a otro. Ni siquiera dos gemelos univitelinos pueden considerarse idénticos. Su historia es distinta, sus vivencias son diferentes e intransferibles. Suelo decir que hay dos tipos de niños en la escuela: los inclasificables y los de difícil

clasificación.

Como en la escuela la actuación se dirige hacia un alumno tipo, los que no responden a él, se encuentran con dificultades de adaptación. No es la escuela la que se adapta a los niños sino éstos los que tienen que ajustarse al modelo que se propone o se impone en la escuela. Lo digo no sólo por lo que respecta al aprendizaje de las materiales sino a la forma de comportamiento y de relación.

Voy a plantear algunas reflexiones sobre el valor de la diversidad y sobre las estrategias que se precisan en la escuela para actuar de forma que la tenga en cuenta y la desarrolle. Estrategias que parten de unas concepciones precisas y que requieren un contexto organizativo coherente con las pretensiones. Propongo un triple escalonamiento que no siempre tiene trazado rectilíneo sino de carácter espiral.

a. Las concepciones; la toma de decisiones ha de estar inspirada en un cuerpo de teoría que pone en marcha el motor de las actitudes y de la acción. No se trata de hacer por hacer sino de hacer por algo y para algo.

b. Las estrategias: las concepciones son dinamizadoras de la práctica. Es preciso poner en funcionamiento procesos inspirados en la filosofía de la diversidad para que no se quede la teoría en un bello discurso.

c. Los requisitos: si se pretende desarrollar un curriculum que tenga como presupuesto la atención a la diversidad, es preciso contar con aquellos medios que hagan posible una acción inteligente.

Esta secuencia en acción requiere una revisión permanente. No basta la buena intención de los actores. Procesos que han estado bien concebidos acaban sirviendo a las causas opuestas que los impulsaron.

2. La identidad personal

Las personas tenemos diferencias en numerosos ámbitos de la configuración personal. Cada una de ellas nos define en interacción dinámica y evolutiva con las otras. ¿Alguien ha visto a dos personas idénticas? Ni siquiera los gemelos homocigóticos, pasados unos días de vida, reaccionan igual ante los mismos estímulos.

Los ámbitos que marcan la diferencia entre las personas son múltiples, por no decir infinitos. Todos ellos tienen importancia en uno u otro sentido. Aunque pasaré por alto muchos otros, realizaré un somera

enumeración de factores en los que se producen diferencias notabilísimas:

Características cognitivas

Inteligencia, memoria, imaginación, creatividad, atención, percepción, estilo cognitivo, conocimientos...

Características afectivas

Actitud, motivación, interés, sensibilidad, sentimientos, emociones, conflictos, expectativas, hábitos, carácter...

Características físicas

Edad, estatura, sexo, peso, hermosura, salud, vista, oído, olfato, gusto, tacto, movilidad...

Características sociales

Familia, entorno, relaciones, amistades, posesiones, experiencia...

Características culturales

Filiación política, lugar de procedencia, raza, género, religión, lengua...

Todos estos rasgos se entremezclan, dando lugar a combinaciones más o menos previsibles, más o menos estables. ¿Cómo es posible que agrupemos a los alumnos exclusivamente por la edad, dando por supuesto que el proceso de aprendizaje que realizan en el aula va a seguir el mismo ritmo y a tener la misma intensidad?

En una investigación sobre agrupamientos flexibles, realizada en un centro de primaria (Santos Guerra, 1993), barajamos veintinueve indicadores diferentes que podrían utilizarse como criterios de clasificación.

El conjunto de características que definen a una persona la hacen única e irrepetible, de manera que bien puede decirse que no hay dos personas iguales.

Amin Maalouf (1999) ha escrito un interesante libro que ha titulado con acierto "Identidades asesinas". Dice que, así como antes se decía que había que hacer "examen de conciencia", hoy es preciso hacer "un examen de identidad". Resulta asombroso que unas personas maten a otras por motivos de raza, lengua, religión, sexo, género, cultura... Lo cierto es que

una forma de vivir fanáticamente la identidad nos conduce al exterminio de los que no son como nosotros. ¿Por qué no se puede convivir con otras personas que tengan distinta lengua, nacionalidad, raza, diferente religión...?

¿Con qué rasgos nos definimos? ¿Qué es nuestra identidad? En términos genéricos podríamos decir que es "aquello que nos permite diferenciarnos de cualquier otro". Está claro que nuestro carnet de identidad dice pocas cosas relevantes al respecto. No hay dos seres humanos idénticos. Incluso, aunque se lograra clonar a seres humanos la historia y la cultura les haría diferentes en el mismo momento de nacer.

Cada persona está definida por un conjunto múltiple de rasgos o componentes (Maalouf los llama "genes del alma") que configuran la identidad.

a. Los componentes de la identidad son, básicamente, adquiridos

Los componentes identificadores son, en su mayoría, de naturaleza cultural. Incluso los que son innatos están condicionados, matizados, remodelados por la cultura y por la historia.

No es igual nacer negro en Tanzania que en Suiza. No es igual nacer mujer en Noruega que en Argelia.

b. Los componentes de la identidad son múltiples

En efecto, tenemos múltiples pertenencias: somos europeos, españoles, andaluces, malagueños, blancos, normales, sanos... Podríamos confeccionar una lista interminable. Cuantos más pertenencias tenemos, tanto más específica se torna la identidad.

Cada una de ellas nos une a otras personas y, de alguna manera, nos separa de otros. La condición de hombre me hace igual que media humanidad. Mi condición de leonés me une a pocas personas. Soy español con otros cuarenta millones de personas. Soy de Grajal de Campos sólo con mil. Tomadas todas las pertenencias juntas hace que sea un individuo irrepetible, único.

c. Los componentes de la identidad son diversos

No todos tienen la misma naturaleza, importancia o jerarquía. Dependiendo del ambiente, de la idiosincrasia del individuo y del momento un factor puede cobrar una trascendencia muy grande. Ser "católico", "español", ser "bético"... puede cobrar una importancia tan grande que determine un comportamiento violento o fanatizado. La causa puede ser

un ataque recibido (por ejemplo, de gitanos que ven sus casas quemadas por los payos), un momento histórico (el paso de los protestantes por terreno de los católicos irlandeses), un acontecimiento relevante (un partido del Betis frente al Sevilla)...

El sentimiento de identidad sufre una exacerbación que provoca comportamientos inusitados, sobre todo cuando es el grupo el que actúa de manera organizada. No responder a esa exigencia fanática hace que el individuo sea considerado como un traidor o un desnaturalizado.

d. Los componentes de la identidad son cambiantes

El cambio se produce por causas diversas y afecta tanto a su naturaleza como a su importancia o jerarquía. Esos rasgos evolucionan debido a movimientos culturales, a presiones del grupo, a acontecimientos significativos...

No vivimos con la misma intensidad un rasgo de nuestra identidad en un lugar que en otro, en un momento que en otro. No es igual ser homosexual en la época nazi que en la actual, no fue igual ser republicano español en 1934 que en 1950.

e. Los componentes de la identidad tiene diferente combinación

La configuración de la identidad se debe al cruce de todos esos rasgos. La *"identidad no es una yuxtaposición de pertenencias autónomas, no es un mosaico: es un dibujo sobre la piel tirante; basta tocar una sola de esas pertenencias para que vibre la persona entera"*, dice Maalouf en la obra citada.

Cada individuo es:

ÚNICO
IRREPETIBLE
IRREEMPLAZABLE
COMPLEJO
DINÁMICO

La diferencias de personas puede ser entendida y vivida como una riqueza o como una carga. Si esa diferencia se respeta y se comparte es un tesoro, si esa diferencia se utiliza para discriminar, excluir y dominar se convierte en una amenaza.

"La identidad es un falso amigo. Empieza reflejando una

aspiración legítima y de súbito se convierte en un instrumento de guerra" (Maalouf, 1999).

Las aportaciones de diversas disciplinas (socio-lingüística, psicología social, sociología de la educación y sobre todo, la antropología, han valorado las especificidades culturales de las minorías, han conferido importancia al arte de convivir con el otro y al enriquecimiento intercultural. Los medios de comunicación social y la movilidad social han contribuido al conocimiento y al acercamiento a otras culturas.

Algunas veces atribuimos a cada persona (en función de uno de sus rasgos) una forma de ser y de actuar como si la compartiese con todos los que lo poseen. Así decimos:

"Los negros han incendiado..." "Los chilenos se han opuesto..." "Los árabes se niegan..." "Los sordos reaccinan"...

"Las niñas no aprenden matemáticas..."

De ahí nacen también los rasgos que, en un proceso atributivo equivocado, se pretende colocar como una etiqueta a los que tienen una determinada pertenencia:

"Los catalanes son avaros...". "Los aragoneses son tozudos..." "Las mujeres son habladoras..." "Los gitanos son vagos..."

La identidad de cada uno está fraguada en la amalgama de todas las pertenencias.. Puede o no haber alguna especial en la que podamos reconocernos como individuos.

Los demás, como en un espejo, nos devuelven la imagen de nuestra identidad. Somos, de alguna manera, como los demás nos ven, como nos vemos en ellos.

3. La diversidad como valor

No hay educación si no se produce un ajuste de la propuesta a las características del educando. Sólo hay educación cuando un individuo concreto crece y se desarrolla según el máximo de sus posibilidades. Los principios de la psicología del aprendizaje de forma paradójica se niegan en la práctica escolar. La psicología dice que es preciso acomodar la enseñanza a los conocimientos previos de los alumnos. ¿Cómo puede hacerse en un grupo como si todos tuviesen los mismos datos en la cabeza, los mismos deseos e intereses en el corazón?

Si pensamos en una situación similar en el ámbito de la

salud comprenderíamos el disparate que supone reunir a veinticinco pacientes y a través de la observación hacer un diagnóstico simultáneo.

Se ha considerado frecuentemente la diversidad como una rémora. Se ha tendido a formar grupos lo más homogéneos posibles y se ha apartado a quienes mostraban una diferencia (por arriba o por abajo) muy acusada.

La falta de preocupación por las diferencias no es sólo una traba didáctica sino un atentado a la justicia. Ya en 1966 decía Bourdieu que *"la indiferencia hacia las diferencias transforma las desigualdades iniciales en desigualdades de aprendizaje"*. Si se exige por igual a quienes son de partida tan desiguales no se hace otra cosa que implantar institucionalmente la injusticia. Dice Perrenoud (1998): *"Basta con ignorar las diferencias para que la misma enseñanza propicie el éxito de aquellos que disponen del capital cultural y lingüístico... y para que provoque, a la inversa, el fracaso de aquellos que no disponen de estos recursos"*. El fracaso es achacado a la incapacidad de los alumnos y no a la inadecuación de la escuela. Es decir que la escuela, empeñada en enseñar, ha bloqueado su necesidad de aprender (Santos Guerra, 2000).

Es preciso salir del fatalismo inherente al desigual reparto de las aptitudes que convierte el fracaso en un fenómeno natural e inevitable. A quien ha nacido con dones, todo le irá bien. Al que ha nacido sin talento, en nada le podremos ayudar.

Si la filosofía de la diversidad llega al profesorado y también a las familias y al alumnado se habrá creado una actitud sensible hacia las peculiaridades de cada uno y un compromiso de ayuda para aquellos que parten de una situación negativa. Por eso la preocupación por la diversidad encierra valores educativos, no meramente didácticos (Zabalza, 2000).

Esta última reflexión me conduce a la dimensión afectiva del aprendizaje y de la educación. Los alumnos aprenden de aquellos profesores a los que aman. Y aman a quienes se preocupan por ellos, a quienes muestran cercanía y se presentan como ejemplo. "¿Cómo podría enseñarle algo? No me quiere...", decía un profesor clarividente.

4. Exigencias organizativas para la atención de la diversidad

La escuela no debe ser el lecho de Procusto. Como sabrá el lector o lectora, Procusto era un bandido del Ática que se entretenía en detener a los viandantes, llevarlos a casa y tenderlos sobre un lecho de hierro. Si eran más grandes que la cama, les cortaba las piernas y si no

llegaban a la cabecera y a los pies, los descoyuntaba para que coincidiesen con su tamaño. Procusto significa etimológicamente "el que descoyunta". El Rey Teseo aplicó a Procusto el mismo castigo que él había infligido a sus víctimas.

La atención a la diversidad se produce desde unos postulados asumidos por todos y cada uno de los miembros de la comunidad educativa. Claro que también en ese ámbito existe diversidad. De la misma manera que no hay dos alumnos iguales, no hay dos profesores idénticos.

La escuela tiene una inquietante función homogeneizadora. Currículum para todos, espacios para todos, evaluaciones para todos. Da la impresión de que se pretende alcanzar un individuo estandarizado que responda a los mismos patrones de conducta, que tenga los mismos conocimientos y que practique la misma forma de pensar. Aunque los enunciados teóricos digan otra cosa, un repaso a la vida a de las escuelas nos ofrece excesivos testimonios de un patrón homogeneizador.

La escuela debería ser una encrucijada de culturas, pero se encuentra con el problema de que en ella se instala una cultura hegemónica que tiende a la homogeneización. Debería ser una escuela para todos, pero es una escuela para

VARONES
BLANCOS^[L]_{SEP}
SANOS
^[L]_{SEP} NORMALES
CASTELLANOHABLANTES
CREYENTES
CATÓLICOS
PAYOS^[L]_{SEP}
NATIVOS
MONÁRQUICOS

La escuela puede ser un instrumento de paz y de solidaridad (Tuvilla, 1994) o un mecanismo que provoca e incrementa la segregación y la discriminación.

"La conservación del nuevo empujón debe ocurrir a través de los niños de la comunidad, de modo que el cómo vivimos con nuestros niños es a la vez tanto la fuente y el fundamento del cambio cultural, como el mecanismo que asegura la conservación de la cultura que se vive" (Maturana, 1997).

No se trata a mi juicio, fundamentalmente, de realizar acciones aisladas, sino de inspirar un proyecto asentado en la apertura, en el diálogo, en la solidaridad, en la cooperación y, en definitiva, en la justicia. Un proyecto que sea fruto de la reflexión y del compromiso de toda la comunidad educativa.

Ese planteamiento requiere un revisión de las pautas de comportamiento que tiene la institución. No es fácilmente asimilable que un Centro que practica el racismo al hacer la selección de su alumnado haga luego un plan de actividades para educar en la diversidad. Educamos como somos, no como decimos que los demás tienen que ser.

Supone también que se diseñe el curriculum en función de la diversidad y que se desarrolle a través de estrategias creativas acomodadas a dichas exigencias (Roig, 1999). Lo que se ha dado en llamar educación en valores (¿se podría hablar de educar de espaldas a los mismos?, ¿no sería entonces lo que hacemos mera instrucción?, ¿no sería adoctrinamiento?) es una práctica moral que ayuda a que cada alumno/a desarrolle al máximo sus potencialidades, es una práctica política que se preocupa por la igualdad real de oportunidades.

Para construir un proyecto basado en y tendente a la convivencia hace falta voluntad de conversar, tiempos para hacerlo y espacios que faciliten el encuentro. *"La existencia humana tiene lugar en el espacio relacional del conversar"* (Maturana, 1977).

El curriculum está confeccionado por conocimientos, pero también por sentimientos, por emociones y actitudes. Frecuentemente la escuela ha sido (y es) una "cárcel de los sentimientos de las personas. No podemos hablar de convivencia sin tener en cuenta la esfera emocional de las personas. Hay parte de nuestro comportamiento que depende de nuestras concepciones, pero lo que sustenta nuestra vida en tanto personas es el mundo de las emociones y de las actitudes.

Según Viñas (1999) existen cinco campos de actuación de la institución escolar respecto a la educación intercultural:

a. Ámbito institucional: la escuela en su conjunto elabora un Proyecto en el que hace presente una filosofía de inclusión, no de segregación. Ese Proyecto se va concretando en acciones intencionalmente destinadas a la formación de actitudes y de prácticas respetuosas con la diferencia. Desde el Plan de Acogida en el Centro a las acciones creativas de convivencia enraizadas en el entorno.

b. Ámbito administrativo: hay situaciones complejas de

tipo familiar que han de ser diligentemente resueltas en lo que se refiere a la inscripción, documentación, registro y expediente de los alumnos, en la información de las evaluaciones, en las actas de las comisiones de evaluación.. *"Hay que tener especial cuidado para que pueda servir de apoyo a la plena integración escolar del alumno a nuestro Centro"*, dice Viñas (1999).

c. Ámbito curricular: todas las actuaciones tienen que acabar concretándose en el tiempo y el espacio del aula. El curriculum debe tener en cuenta la diversidad de cada alumno.

Las concreciones organizativas (Gairín, 1998; Fernández Batanero, 2006) y metodológicas (Román, 1999; Pérez,1999) habrán de adaptarse a cada contexto.

d. Ámbito de servicios: el curriculum no se compone solamente de experiencias de aula. Hay otro tipo de actividades -que suelen llamarse de forma imprecisa extracurriculares- que deben integrar a todos los alumnos/as.

e. Ámbito de recursos humanos: uno de los elementos más enriquecedores de la institución escolar es la red de relaciones que se teje dentro de ella y que desvela las actitudes de las unas personas respecto a otras. Resulta imprescindible que todas las personas (profesores, padres/madres y alumnos muestren actitudes de respeto y aprecio hacia todos.

Resulta claro que el profesorado es la pieza clave de ese reto que conlleva la educación intercultural (Jordán, 1999). No se puede hacer un buen tratamiento en la educación de las diferencias si el profesorado no está sensibilizado y formado en esa trascendente dimensión.

El profesorado trabaja en una institución peculiar, que es la escuela. El contexto organizativo resulta a la vez un instrumento para desarrollar un proyecto educativo sensible a la diversidad y una instancia educativa a través del curriculum oculto que actúa de forma subrepticia y permanente. Para que el proyecto pueda llevarse a cabo de manera eficaz es preciso que la organización tenga una serie de características. Esos rasgos no se dan de una vez por todas, ni aparecen por generación espontánea. Unos tienen que ver con las condiciones estructurales que el sistema confiere a las escuelas. La mayor o menor autonomía para desarrollar proyectos adaptados, por ejemplo. Otros tienen que ver con la capacidad de organización de la misma institución. Y muchos dependen de las actitudes de los profesionales, de los padres y madres y de los alumnos que pertenecen a ella.

Las características a las que me voy a referir pueden tener un nivel de profundidad mayor o menor según la experiencia y la ambición del proyecto que se pretende desarrollar en la escuela. Quiero decir que hay distintos grados de flexibilidad, por ejemplo.

Permeabilidad

Para poder responder a la diversidad, el Centro educativo debe abrirse al entorno. La permeabilidad supone posibilidad de penetración en ambos sentidos. Desde el Centro hacia el entorno y desde el entorno hacia el Centro. La permeabilidad permite establecer un diálogo abierto entre la sociedad y la escuela. Si califico de "abierto" el diálogo es porque no debe estar mediatizado por el miedo, la adulación, el interés particular... Muchos padres y madres no se atreven a plantear a los profesionales de la educación sus quejas y demandas.

Cuando hablo de permeabilidad no me refiero sólo a las relaciones de la escuela con las familias que llevan a ella a sus hijos. Me refiero a un concepto más amplio de participación que incluye a otras esferas sociales. Los padres y madres, frecuentemente, condicionan su participación al interés exclusivo de sus hijos perdiendo de vista el interés general de la escuela, de la sociedad y de la educación

Para que esa permeabilidad sea efectiva no basta la buena actitud en los protagonistas que la han de desarrollar. Hacen falta simultáneamente estructuras de tiempo, espacio y condiciones. Tiene que existir interés, cierto. Pero hay que canalizarlo en lugares y momentos en que el intercambio pueda producirse. Una escuela que se encapsula no está en condiciones de aprender y de desarrollarse. Es previsible que perpetúe sus rutinas al no tener el contraste de opinión y la exigencia de los beneficiarios de su actividad.

Flexibilidad

La rigidez es el cáncer de las instituciones. La rigidez no permite realizar cambios y adaptaciones con el ritmo y la profundidad conveniente. Aunque se vea conceptualmente la necesidad de modificar las cosas, la rigidez impide hacerlo. Algunas veces la inmovilidad actúa más como excusa que como causa. "Sería bueno hacer esto, pero no se puede hacer" es un argumento frecuentemente desmentido por otras instituciones que, en las mismas condiciones, lo hacen.

Para que la flexibilidad exista debe haber autonomía. Y medios. Pero no bastan estas dos condiciones si, quien tiene que poner en marcha el cambio, no tiene la clarividencia y el coraje de la decisión y de la

asunción del riesgo que conlleva.

Los modelos excesivamente prescriptivos dejan escaso margen a la adaptación rápida, a las nuevas exigencias y al desarrollo de iniciativas..

"Los marcos conceptuales que dan lugar a la existencia de modelos excesivamente prescriptivos se transforman en un riesgo para la existencia de la propia organización. Son prescriptivos en el sentido de que obligan al cumplimiento de esquemas apriorísticos en lugar de favorecer las condiciones para una adaptación activa a las perturbaciones que sufre la organización" (Etkin y Schvarstein, 1992).

Como es lógico, al acotar los posibles modos de conocimiento e intentar perpetuar los estereotipos dominantes, los modelos prescriptivos carecen de flexibilidad.

Creatividad

Los modelos heurísticos abren márgenes para la innovación y la experimentación. Son más tolerantes con el error y la transgresión respecto a lo que está prescrito..

Resulta escalofriante comprobar la homogeneidad con la que se reproducen las prácticas profesionales en las escuelas. Por una parte en relación a lo que ya se hizo en el año o en los años anteriores. Por otra parte respecto a lo que hacen otras escuelas que igualmente llevan a la práctica las prescripciones jerárquicas.

Cuando la autoridad que supervisa los Centros (me refiero en nuestro caso a la Inspección educativa) es timorata y ve con más inquietud que esperanza la innovación, se produce un freno a la creatividad. Todo lo que se salga de la normalidad, todo lo que pueda resultar arriesgado o se impide o se contempla con recelo.

Existe otro elemento poco estimulante de los cambios. Me refiero a la presión social que reciben las escuelas, sobre todo por parte de las familias. No se ve con buenos ojos aquello que se salga de lo ya conocido o de lo habitualmente aceptado como norma.

"No se trata de formular una apología de las transgresiones, sólo reconocemos la necesidad de existencia de un cierto margen de tolerancia hacia ellas para no abortar vías de cambio estructural en las organizaciones" (Etkin y Schvarstein, 1992).

La tolerancia al error es también imprescindible para que no

se frustre todo intento de transformación y de aprendizaje.

Con este planteamiento no estoy defendiendo la abolición de todo lo establecido como algo detestable y la aprobación de todo lo nuevo como algo positivo. Estoy, por contra, diciendo que es preciso reflexionar con rigor para que lo tenga que cambiar sea realmente cambiado.

Colegialidad

Estoy hablando de un proyecto que se refiere a toda la institución, no a cada profesor de manera aislada, como ya he dicho anteriormente.

Uno de los males de las organizaciones educativas es la balcanización que afecta a la actividad de sus profesionales. Cada uno va a lo suyo, aunque supuestamente eso sea lo de todos. Cada profesor se pregunta por su asignatura, por su grupo, por sus resultados. Pocas veces aparece la pregunta por lo que tiene que hacer o por lo que realmente hace la institución como tal.

"Si una de las herejías más importantes del cambio educativo es la cultura del individualismo, la colaboración y la colegialidad son fundamentales para la ortodoxia del cambio. Se ha dicho que la colaboración y la colegialidad encierran muchas virtudes. Por ejemplo, se presentan como estrategias especialmente provechosas para promover el desarrollo del profesorado" (Hargreaves, 1996).

La colegialidad exige un planteamiento cooperativo que permite no sólo que todos aprendan juntos sino que unos aprendan de otros y que unos estimulen a que los otros aprendan.

Este planteamiento multiplica la eficacia del aprendizaje, lo hace mucho más satisfactorio. No hay alumno que se resista a diez profesores que estén de acuerdo.

Una institución exige la actuación colegiada de sus integrantes. Cuando hablo de los integrantes de la comunidad escolar no me refiero solamente a los docentes. Incluyo también en el término comunidad educativa a los padres y madres y al alumnado. Resulta curioso cómo, siendo los protagonistas del aprendizaje los alumnos pocas veces se cuenta con ellos para elaborar el proyecto e, incluso, para llevarlo a cabo.

"Con demasiada frecuencia, los alumnos son las víctimas del cambio y, ante unos trastornos no explicados ni justificados de sus rutinas, pueden utilizar su considerable habilidad para manipular las

situaciones sociales para impedir el cambio. En consecuencia, ellos mismos pueden constituir una fuerza conservadora en el aula" (Rudduck, 1999).

Si las demandas innovadoras que se plantean en un aula o en una escuela no tiene arraigo democrático, es fácil que se conviertan en un simple maquillaje.

La balcanización de las escuelas (Hargreaves, 1996) es uno de los males más graves que las aquejan. Cuando el diálogo no se establece, el aprendizaje está cortocircuitado. La balcanización hace posible que en un centro puedan estar peleándose dos profesores por un armario durante un año, pero que sean incapaces de intercambiar sus puntos de vista sobre la evaluación durante un segundo.

La balcanización es un atentado contra el aprendizaje que puede proporcionar una práctica planificada conjuntamente, realizada cooperativamente y analizada de manera compartida. Ni los profesores aprenden unos de otros ni el conjunto de los profesores aprende de los alumnos ni de la práctica que realizan.

Cuando existe un conflicto, por ejemplo, poco se podrá aprender si las actitudes son disgregadoras. Habría formas de sacar del conflicto no sólo chispas sino luz, ya que permite analizar los fenómenos de manera profunda.

Hargreaves (1996) dice que las culturas balcanizadas, (aquellas en que los grupos son cerrados y los comportamientos individualistas) presentan algunas características que conviene reseñar:

a. Permeabilidad reducida: los subgrupos están fuertemente aislados. "Los profesores balcanizados pertenecen de forma predominante, y quizás exclusiva a un único grupo" , dice Hargreaves. Los límites (espaciales, conceptuales, funcionales, actitudinales...) entre los grupos están claramente definidos.

b. Permanencia duradera: estos grupos que nosotros llamamos reinos de taifas tienden a perpetuarse en el tiempo. En las culturas balcanizadas las personas no cambian de grupo de un día para otro. "Los profesores llegan a considerarse no ya como docentes en general sino, en concreto, como maestros de primaria, profesores de química o maestros de educación especial", precisa Hargreaves.

c. Identificación personal: la socialización en las áreas de conocimiento o en otros subgrupos marca la identidad de los profesionales. Pienso, por ejemplo, en los profesores de Bachillerato, fuertemente

vinculados a sus asignaturas y a las claves de interpretación de la realidad que desde ellas surge.

d. **Carácter político:** las culturas balcanizadas tienen un carácter político. *"Las subculturas de los profesores no son simples fuentes de identidad y significado. También son elementos promotores de intereses personales"*, dice Hargreaves. La dinámica de los intereses y del poder se materializan a través de la pertenencia a los diferentes grupos.

Los intereses generales de la escuela y de la educación quedan supeditados a esta dinámica de la fragmentación y de los intereses. Por eso resulta tan importante la cultura de la colegialidad.

Complejidad

La escuela es una institución extremadamente compleja. En ella se concitan dimensiones éticas, políticas, didácticas, psicológicas, económicas... La simplificación encierra un reduccionismo peligroso. Casi siempre las explicaciones simplistas esconden intereses espurios.

"Cuando se piensa a partir de la complejidad, se rescata la proliferación de variedad como una característica del sistema, que surge como resultado de la interacción de las partes entre sí y con otros sistemas de su medio ambiente" (Etkin y Schvarstein, 1992).

En la organización escolar coexisten el orden y el desorden, se producen tensiones explícitas y latentes, hay disputa ideológica, se producen una red de relaciones de diversa naturaleza e intensidad, se ejercen alianzas...

Hacer el análisis de la realidad organizativa de las escuelas desde la simplicidad conduce a un reduccionismo que falsea la comprensión y que induce al inmovilismo.

En la organización de una escuela existen condicionantes filogenéticas que son aquellas que comparte con todas las otras escuelas, con su vinculación a ellas. Una escuela de Primaria tiene en cuenta que los alumnos van a continuar en la ESO y en Bachillerato. Existen también condicionantes ontogenéticas que parten de la propia historia y de la propia experiencia de la escuela en cuestión. Ninguna organización puede ser entendida sin su historia y su contexto.

Los fenómenos que tienen lugar en la escuela son multicausales y no obedecen a una explicación lineal que falsifica las explicaciones.

Bajo el paradigma de la colegialidad la explicación del cambio debe buscarse en la trama interna bajo los condicionantes externos.

El paradigma de la simplicidad, por contra, plantea explicaciones lineales que no permiten una adecuada comprensión de la realidad. No se puede analizar una realidad social tan compleja como la escuela a través de causalidades simplificadas. Cuando esto se hace se imposibilita la comprensión y se toman decisiones frecuentemente erróneas e interesadas. "Los niños fracasan porque son torpes", dicen algunos profesores. "Nuestros hijos fracasan porque los profesores son incompetentes", dicen los padres. "Nosotros fracasamos porque los profesores exigen demasiado", dicen algunos alumnos. Son ejemplos de explicaciones monocausales bastante sospechosas.

Cuando se practica el reduccionismo que conlleva la simplicidad, se hacen planteamientos aparentemente coherentes pero escasamente rigurosos. La pedagogía por objetivos es un buen ejemplo de ello (Gimeno, 1981). La tan extendida obsesión por la calidad que hoy nos invade es otro.

La exteroregulación de las escuelas produce una simplificación, sobre todo cuando se plantea como una dinámica de cambio jerárquico, generalizado y automático. La organización manifiesta así una pasividad dirigida desde fuera. No es ella la que se define sino que ejecuta las prescripciones externas.

La trivialización se hace entonces norma y se buscan soluciones bajo esquemas simplificados. Pensar que un castigo aplicado a un alumno va a producir un escarmiento es un ejemplo dentro de la escuela. Pensar que la subida de la remuneración de la tarea del Director va a producir por sí misma una mejora en el desempeño de las actividades directivas es un ejemplo que se aplica a todas las escuelas.

Referencias bibliográficas

ALTAREJOS, F. (2004): *Globalidad y educación. Orientaciones sobre globalización, diversidad e identidad*. XIII Congreso Nacional y II Iberoamericano de Pedagogía. Valencia.

BOURDIEU, P. (1966): *L'inégalité sociale devant l'école et devant la culture*. En *Revue française de sociologie*, 3. Madrid. Ed. Octaedro. 2007.

ETKIN, J. y SCHVARSTEIN, L. (1992): *Identidad de las organizaciones. Invariancia y cambio*. Ed. PAidós. Buenos Aires.

FERNÁNDEZ BATANERO, J.M.(2009): *Un currículo para la diversidad*. Ed. Síntesis. Madrid.

FULLAN, M. (1994): *Change forces. Probing the depths of educational reform*. The Falmer Press. Londres.

GIMENO SACRISTÁN, J. (1981): *La pedagogía por objetivos. Obsesión por la eficacia*. Ed. Morata. Madrid.

HARGREAVES, A. (1996): *Profesorado, cultura y postmodernidad*. Ed. Morata.

JORDÁN, D. (1999): El profesorado ante la educación intercultural. En ESSOMBA, M. A.: *Construir la escuela intercultural. Reflexiones y propuestas para trabajar la diversidad étnica y cultural*. Ed. Graó. Barcelona.

MAALOUF, A. (1999): *Identidades asesinas*. Alianza Editorial. Madrid.

MATURANA, H. (1997): *Amor y juego. Fundamentos olvidados de lo humano. Desde el Patriarcado a la Democracia*. Instituto de Terapia Cognitiva. Santiago.

PÉREZ GÓMEZ, A. (2012): *Educarse en la era digital*. Ed. Morata. Madrid.

PEREZ SERRA, M. (2000): *Conocer el curriculum para asesorar en centros*. Ed. Aljibe. Archidona.

PERRENOUD, PH. (1998): ¿A dónde van las pedagogías diferenciadas? Hacia la individualización del currículo y de los itinerarios formativos. En *Educación*, no 22-23.

ROIG, M.D. (1999): Interculturalidad, un reto de la convivencia. En *Aula de Innovación*. No 85. Octubre.

ROMÁN SÁNCHEZ, J.M. (1999): Métodos de enseñanza para la atención a la diversidad. En VARIOS: *Atención a la diversidad en E.S.O. C.P.R. de Aranjuez*.

RUBIO RIVERA, E. y RAYÓN RUMAYOR, L. (1999): *Repensar la enseñanza desde la diversidad*. Publicaciones M.C.E.P. Sevilla.

RUDDUCK, J. (1999): *Innovación y cambio*. Publicaciones M.C.E.P. Sevilla.

SANTOS GUERRA, M. A. (1993): *Agrupamientos flexibles. Un claustro investiga*. Ed. Díada. Sevilla.

SANTOS GUERRA, M. A. (2000): *El harén pedagógico. Perspectiva de género en la organización escolar*. Ed. Graó. Barcelona.

SANTOS GUERRA, M. A. (2005): *La escuela que aprende*. Ed. Morata. Madrid.

SANTOS GUERRA, M.A. (2006): *Arqueología de los sentimientos en la escuela*. Ed. Bonum Buenos Aires.

SANTOS GUERRA, M.A. (2008): *La pedagogía contra Frankenstein. Y otros relatos contra el desaliento educativo*. Ed. Graó. Barcelona.

SANTOS GUERRA, M.A. y DE LA ROSA MORENO (2013): *La escuela sin muros. Participación de las familias de alumnos inmigrantes en la escuela*. Ed-. Aljibe. Archidona.

SANTOS GUERRA, M.A. (2013): *Las feromonas de la manzana. El valor educativo de la dirección escolar*. Ed. Homo Sapiens. Rosario. (Traducción al portugués).

SANTOS GUERRA, M.A. (2014): *El Arca de Noé. La escuela salva del diluvio*. Ed. ITESO-Universidad de Guadalajara. México.

SANTOS GUERRA, M.A. (2014): *Vivir en primavera. El valor de la educación*. ED. Santillana. Santiago.

SANTOS GUERRA, M.A. (2015): *La casa de los mil espejos y otros relatos para la educación inicial*. Ed. Homo Sapiens. Rosario.

SANTOS GUERRA, M.A. (2016): *La gallina no es un águila defectuosa. Organización, dirección y evaluación de las instituciones educativas*. Ed. Uniminuto. Bogotá.

TUVILLA RAYO, J. (1994): *La escuela: instrumento de paz y solidaridad*. M.C.E.P. Morón. Sevilla.

VARELA, B. (2012): *La rebelión de las moscas. Principios, y estrategias para las organizaciones optimistas*. Edebé, Barcelona.

VIÑAS, J. (1999): Planteamientos institucionales del centro

respecto a la educación intercultural. En ESSOMBA, M. A.: *Construir la escuela intercultural. Reflexiones y propuestas para trabajar la diversidad étnica y cultural*. Ed. Graó. Barcelona.

ZABALZA, M. A. (2000): La atención escolar a la diversidad. En ALBERTE CASTIÑEIRAS, J.R.: *O reto da innovación na Educación Especial*. Universidade de Santiago de Compostela.

Miguel Ángel Santos Guerra
Catedrático Emérito de la Universidad de Málaga.
España.
Marzo de 2017.