

“EL DROMEDARIO NO ES CAMELLO DEFECTUOSO”

ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD EN LAS ORGANIZACIONES EDUCATIVAS

Miguel Ángel SANTOS GUERRA

Universidad de Málaga

RESUMEN

El autor plantea la necesidad de entender la diversidad (de alumnado y de profesorado) como una oportunidad y no como una lacra; como una riqueza y no como un hecho problemático y empobrecedor. Define el concepto de identidad, que nos hace a todos seres únicos, irrepitibles e irremplazables; y analiza los ámbitos, las exigencias y los requisitos que supone atender la diversidad en la escuela actual.

ABSTRACT

The author raises the necessity to understand the diversity (for both pupils and teachers), as an opportunity and not as a problem; as richness and not as a problematic fact. He defines the concept of identity that does to all unique and irreplaceable individuals; and he analyzes the scopes, the exigencies and the requirements that suppose to take care of the diversity in the present school.

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. Un camello es un camello. Perfecto. No es un animal que tenga que catalogarse por su semejanza a un modelo.

¿Qué pensar de quien considerase deforme a un dromedario por tener dos jorobas en lugar de una sola como le sucede al camello? ¿Sería lógico que pretendiese eliminar una de ellas para que se asemejase al deseado modelo? ¿Sería justo que maltratase al animal con golpes, insultos y exigencias a las que no puede responder? ¿Sería justo que le castigase por su "maldita diferencia"? Lo mismo podríamos decir de quien pensase que la gallina es un águila defectuosa y pretendiese hacerla volar a base de un absurdo y estéril adiestramiento.

Un camello es un camello. Un dromedario es un dromedario. 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 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 andaluz 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?

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 intrasferibles.

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 los 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.

Planteo pues un triple escalonamiento que no siempre tiene trazado rectilíneo sino de espiral.

- 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.

- 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.
- 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.

1. LAS OLEADAS PEDAGÓGICAS

Periódicamente invade el discurso y la práctica pedagógica una oleada de opinión que lo impregna todo: publicaciones, congresos, libros, artículos, leyes, experiencias, conversaciones... La causa de estos fenómenos suele ser múltiple y compleja. No todas parten del mismo sitio, ni tienen todas, el mismo sentido y la misma finalidad. Lo cierto es que los docentes, de pronto, son urgidos a leer, a escuchar, a organizar, a cambiar, sin que ellos hayan descubierto por sí mismos la necesidad de ponerse a la tarea.

La moda tiene como peculiaridad la focalización de la atención, del interés, de la reflexión y de la acción en una faceta que se ha mantenido oscurecida en la enorme complejidad del proceso educativo. Por eso, algunos profesores suelen decir ante su aparición: "Pero si eso ya lo estábamos haciendo nosotros anteriormente. Suele ir acompañada la moda de un corpus lingüístico que le confiere novedad y atractivo. El hecho de que algunos "santones" de la pedagogía hayan abanderado el discurso sobre la moda le confiere un peculiar status de distinción académica. Estar al día significa entrar en la corriente que produce la ola.

Hay que aprender a seguir esas modas pero también a defenderse de ellas. Con ello quiero decir que hay que desentrañar su significado y descifrar su alcance. La ola es, a veces, tan potente que no hay modo de resistir a su fuerza de arrastre. Su potencia es tal que a quien le coge desprevenido le golpea y a quien se opone le desgasta.

Para desentrañar el significado de lo que estoy denominando moda pedagógica es preciso, a mi juicio, hacerse algunas preguntas:

- ¿A quién beneficia?
- ¿Qué valores la inspiran?
- ¿Qué riesgos entraña?

Una de las modas que nos ha invadido en los últimos años es la de la atención a la diversidad. De un tiempo a esta parte, el discurso pedagógico ha focalizado su

interés en el fenómeno de la diversidad. Por eso quiero hacerme (y responder brevemente) las tres preguntas que antes enunciaba.

¿A quién beneficia esta ola? En principio creo que beneficia a los más desfavorecidos, ya que cuando se hace hegemónico el paradigma de la homogeneidad los que más sufren son quienes tienen algún tipo de minusvalía. Cuando en la carrera hay un mismo punto de salida y llegada, un mismo momento de salida, quienes llegan más tarde son los que sufren algún tipo de discapacidad motórica.

¿Qué valores la inspiran? La preocupación por la identidad personal promueve valores asentados en la justicia y en la equidad. Adaptarse a las características de cada uno tiene que ver con la igualdad. Se ha dicho muchas veces, con toda razón, que no hay nada más injusto que tratar por igual a quienes son radicalmente diferentes.

¿Qué riesgos conlleva? Uno de los peligros que conlleva es identificar el fenómeno de la diversidad con los alumnos que tienen necesidades educativas especiales, como si los demás formasen una masa homogénea y compacta (Jiménez y Vilà, 1999). Otro peligro es olvidarse de que todos los alumnos tienen la necesidad de satisfacer unos mínimos que el sistema, en un momento u otro, les va a exigir con la mayor contundencia.

Quiero advertir con Papagiannis (1986) que muchas innovaciones impulsadas para favorecer a los más desfavorecidos acaban siendo convertidas por el sistema en innovaciones que benefician a los más favorecidos.

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 una 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, 1993a), barajamos veintidós 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 diferencia 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 reaccionan"...
"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 dotes, 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.

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 A LA DIVERSIDAD

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
SANOS
NORMALES
CASTELLANOHABLANTES
CREYENTES
CATÓLICOS
PAYOS
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 emocionar 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 una 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 currículum 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 currículum 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 currículum debe tener en cuenta la diversidad de cada alumno. Las concreciones organizativas (Gairín, 1998) y metodológicas (Román, 1999; Pérez, 1999) habrán de adaptarse a cada contexto.
- d. **Ámbito de servicios:** el currículum 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 currículum 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:

a) 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.

b) 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.

c) 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.

d) 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 tienen 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 de forma cooperativa 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.

e) 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 extero-regulación 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.

5. LA EVALUACIÓN DEL PROYECTO

No basta actuar. Hay que pensar críticamente en lo que se hace. Hay que evaluar la práctica.

El concepto de evaluación es polisémico, y es preciso delimitarlo semánticamente (Santos Guerra, 1990, 1993b 1998). El lenguaje sobre educación nos sirve frecuentemente para entendernos, pero también para confundirnos. Defiendo un tipo de evaluación que haga posible el conocimiento valorativo de lo que sucede en la escuela. No me interesan otros tipos de evaluación: los encaminados a la medición, a la comparación, a la clasificación. Combatiría, finalmente, otros que se ponen al servicio del poder, del dinero o del prestigio y que acaban convirtiéndose en instrumentos que potencian la injusticia.

La evaluación puede ser un excelente medio de aprendizaje para toda la comunidad educativa si reúne determinadas condiciones que seguidamente voy a mencionar.

Nuestras mayores esperanzas respecto a la evaluación del currículum en las escuelas se basan en cierto grado de fe en la eficacia de la colaboración y la participación para promover el aprendizaje y, en realidad, en la creencia en la importancia de la comunidad democrática (McCormick y James, 1995).

Estoy hablando de la evaluación que hace toda la comunidad acerca del funcionamiento de la escuela, cuya iniciativa surge de la misma comunidad y cuyos presupuestos están básicamente compartidos. De una evaluación que tiene en cuenta todos los elementos que integran la escuela.

Enunciaré con brevedad algunas de las características de la evaluación que propongo para que se produzca un aprendizaje relevante sobre la práctica.

- A) *Está atenta a los procesos y no sólo a los resultados.* Cuando digo "no sólo" es porque incluyo los resultados como una de las preocupaciones de la evaluación. Algunos discursos radicales han perjudicado a los más desfavorecidos ya que han menospreciado los resultados académicos que luego la sociedad ha exigido. Se les ha tendido una trampa haciéndoles creer que los resultados eran intrascendentes.
- B) *Libera la voz de los protagonistas (en condiciones de libertad).* Son protagonistas de la escuela no sólo los padres, profesores y alumnos que la integran sino los ciudadanos que se ven implicados necesariamente en el fenómeno de la educación. No es ésta una cuestión que afecta a cada niño o cada familia de forma aislada sino una preocupación que afecta a toda la sociedad.
- C) *Tiene en cuenta la esfera de los valores.* La evaluación se preocupa por la dimensión ética de la práctica, no sólo por los aprendizajes de índole intelectual. La evaluación se interroga por el clima moral, por la ausencia de discriminación, por la ética en las relaciones... No podía ser de otro modo tratándose de la educación, que es un fenómeno transido de dimensiones éticas (House, 1997).
- D) *Está comprometida con los valores de la sociedad.* La evaluación de la escuela no se preocupa sólo por la ética en la escuela sino por las vertientes éticas de la educación en una sociedad democrática (House, 1997). Es decir, que se preocupa por la organización del sistema educativo, por los modos de acceso a la enseñanza, por las estrategias de posible discriminación que éstas entrañan...
- E) *Está contextualizada.* No puede hacerse una evaluación consistente de una escuela a través de medios estandarizados que ignoran su peculiar historia, contexto, condiciones, circunstancias... Aunque todas las escuelas tengan cosas en común, cada una es única, irrepetible, dinámica y cambiante.
- F) *Se expresa en el lenguaje natural de los protagonistas.* La evaluación nace y tiene como destino a las personas que integran la comunidad educativa. Algunas veces, la excesiva tecnificación del lenguaje usurpa el significado de lo que sucede a sus verdaderos destinatarios. La evaluación no tiene como finalidad fundamental satisfacer la curiosidad de los expertos sino propiciar el aprendizaje de los protagonistas. No por ello pierde rigor, ya que de lo que se trata es de propiciar un conocimiento enriquecedor sobre la vida del centro.

- G) *Es holística porque tiene en cuenta todos los elementos.* Todo está relacionado con todo en una escuela. Una visión parcial impide la comprensión del funcionamiento. No se puede entender lo que sucede con los alumnos sin saber cómo son los profesores. No se puede conocer profundamente lo que sucede con los resultados sin saber con qué medios cuenta la escuela.
- H) *Es emergente.* Tiene en cuenta lo que va ocurriendo en el proceso. La evaluación no se planifica de una vez para siempre, de forma rígida. Está atenta a lo que va sucediendo y permite adaptarse a nuevas exigencias y necesidades. Esta condición de emergente puede llevar, incluso, a detener la evaluación. O bien a focalizar la atención en dimensiones que no se habían previsto.
- I) *Es democrática porque participan todos los integrantes de la comunidad.* Todos los participantes deciden si se hace y cómo se hace. Todos negocian inicialmente el proceso y negocian luego los informes resultantes. Cuando la evaluación es jerárquica corre el riesgo de ponerse al servicio del poder y no de los intereses de la comunidad.
- J) *Es educativa porque educa al hacerse y porque se preocupa del valor educativo.* Digo que educa al hacerse porque ayuda a crecer a las personas que participan en ella, porque respeta las reglas del juego, porque es una ayuda y no una amenaza. Digo que tiene en cuenta el valor educativo de las prácticas profesionales porque ese es el meollo del quehacer docente. La evaluación no se pregunta sólo cuánto han aprendido los alumnos sino cómo se han formado y desarrollado como personas.
- K) *Es cualitativa porque no se expresa con números.* Es imposible meter una realidad compleja en un casillero muy simple. La vida de una escuela encierra una extraordinaria complejidad. Cuando se pretende constreñirla en cifras se corre el riesgo de la simplificación y de la tergiversación. Máxime cuando se pretenden comparar cantidades como si se tratara de mediciones de magnitudes físicas.
- L) *Está encaminada al aprendizaje y a la mejora.* La finalidad de la evaluación que propongo no es la medición, la comparación, la clasificación... La auténtica pretensión es la mejora de las prácticas a través del aprendizaje. Las funciones que desempeña la evaluación pueden ser múltiples. Es imprescindible potenciar las más ricas y atrofiar las inútiles y, sobre todo, las perjudiciales.
- M) *Nadie tiene en ella el privilegio de la verdad.* La valoración de lo que sucede en una escuela no es la misma por parte de todos los estamentos o de todas las personas. Ningún grupo o persona tiene el privilegio de la interpretación verdadera o el juicio correcto. ¿Para qué, pues, la evaluación?

Para constituir una plataforma de diálogo que permita profundizar en el conocimiento de la educación.

- N) *Utiliza métodos diversos para explorar la realidad.* Ningún método de forma aislada puede darnos una visión certera de la complejidad de una institución educativa. Por eso es necesario utilizar de manera simultánea métodos diversos que nos permitan posteriormente contrastar la información obtenida. No se recibe una información similar a través de la observación que a través de la entrevista, por ejemplo.
- O) *Utiliza métodos sensibles para captar la complejidad.* Ya he dicho que no se puede captar una realidad compleja a través de métodos simplificados. Un cuestionario, por ejemplo, no permite matizaciones y explicaciones, no llega al fondo de las cuestiones, no consigue una información relevante...

Para que la evaluación se convierta en un camino de aprendizaje ha de partir de una actitud abierta de quienes la promueven (Farjat, 1998). La transparencia democrática de todo el proceso es imprescindible para que las actitudes positivas se mantengan hasta el final.

No se debe entender la evaluación como un juicio amenazador ya que eso llevaría a la artificialización de las prácticas, a la falsificación de los informes y a la cerrazón ante los mismos.

La evaluación constituye una garantía de la actividad positiva de la escuela (Casanova, 1992). La exigencia de la evaluación nace, por una parte, de la lógica y, por otra, de la ética.

Si se parte de la función formativa de la evaluación como la más adecuada para la mejora constante del funcionamiento de un centro, resulta importante que los propios integrantes de una comunidad educativa deben plantearse la evaluación interna de la institución que componen, y cuya responsabilidad comparten (Casanova, 1992).

Se evalúa para mejorar, no solamente por el hecho de evaluar. Si los profesores rechazan el proceso, si están a la defensiva, si artificializan el comportamiento, si se niegan a la evidencia, la evaluación resultará un tiempo perdido.

Se están realizando evaluaciones cuya iniciativa emana del imperativo legal y son los inspectores quienes las llevan a la práctica convirtiéndose en improvisados evaluadores. No digo que estas evaluaciones, que parten de la exigencia de un control democrático, no sean aconsejables. El problema es que se pretende hacer compatibles dos formas de entender la evaluación que, en el fondo, no lo son.

Se desea hacer una evaluación negociada y democrática cuando, en realidad, está todo impuesto. Todo lo esencial, quiero decir. Entre las cuestiones esenciales

está el hecho mismo de hacerla. Si tan importante es la evaluación como se pregona desde las inspecciones, ¿por qué no se empieza por ahí? Se pretende que el profesorado colabore y la haga suya cuando se le impone la forma, el tiempo y las condiciones. Se pretende hacer de la evaluación un proceso de cambio para la escuela cuando se tiene la sospecha de que si lo que revela la evaluación es que tiene que cambiar la Administración, no se producirá el cambio deseado.

Para que la evaluación pueda realizarse, es preciso que la comunidad educativa esté convencida de su necesidad y oportunidad. Pero no sólo. Se necesita una estructura que la haga posible y unos medios que permitan llevarla a buen fin. Muchas teorías e iniciativas no prosperan porque no existe una vehiculación que permita llevarlas a la práctica.

Pocas personas defenderán que no hace falta pensar cómo se hacen las cosas o qué se consigue con aquello que se hace. El problema reside en que no hay tiempos, ni espacios, ni medios para llevar a la práctica esa reflexión de una forma sistemática y rigurosa.

La dirección de la escuela ha de promover la participación y el trabajo cooperativo en los procesos evaluadores (Heifetz, 1997), no puede quedar al margen de los mismos. Cuando la dirección genera un espacio privilegiado que elude las miradas y las opiniones, pone en peligro todo el proceso. La jerarquización es negativa es muchos sentidos:

- Si solamente la dirección se muestra interesada en la evaluación, los profesores y alumnos la entenderán como un mecanismo de control descendente.
- Si crea un círculo que la hace invisible e inaccesible a la mirada de los evaluadores, invitará a que todos hagan algo parecido con sus prácticas.
- Si al finalizar el informe y proceder a la negociación se protege impermeabilizándose a la reflexión y al cambio, bloqueará la dinámica de la transformación.

En épocas de crisis nos volvemos a la autoridad. En situaciones extremas, cargamos con nuestras esperanzas y frustraciones a las personas en las que presumimos un conocimiento, una sabiduría y una habilidad que prometen satisfacer nuestros deseos (Heifetz, 1997).

Existe una forma de entender la dirección que es altamente perniciosa. Que la autoridad piense por todos, que decida por todos, que resuelva por todos. Esa es una concepción depauperante ya que, a la sombra de la autoridad, las personas no crecen sino que se empequeñecen. Contraviene esa visión la etimología de la palabra autoridad, procedente del verbo latino *auctor, augere*, que significa hacer crecer.

En esta visión están asentados algunos directores (que desean imponer su criterio a los demás y hacerse imprescindibles para la escuela). Es más peligroso que la

hagan suya los miembros de la comunidad educativa. Si los profesores piensan que si se responsabiliza el director no es necesario que se responsabilice nadie más, nos encontramos con una pernicioso postura antidemocrática.

Por eso el proceso de evaluación tiene que ser democrático, ascendente, negociado (Simons, 1999). De esta manera la evaluación es vivida y sentida como algo que es de todos, que pertenece a todos y que a todos beneficia.

Existen dependencias inadaptadas cuando se espera que los males sean solucionados por la autoridad sin que los profesores o los alumnos hagan más que someterse a las iniciativas o los mandatos del director. La huida hacia la autoridad nos impide pensar y actuar por nosotros mismos.

La evaluación no ha de ser, pues, una iniciativa querida y buscada sólo por la autoridad. El desarrollo de la misma no ha de estar controlado sólo por la jerarquía sino por toda la comunidad a través de resortes democráticos. El informe final es propiedad de todos y sobre él se producirá el diálogo compartido del que surgirán las decisiones pertinentes de mejora.

6. EL PAPEL DE LOS ORIENTADORES Y DE LAS ORIENTADORAS

¿Qué papel tienen los especialistas de la orientación en los Centros? ¿Cómo se puede incorporar la perspectiva y la acción de unos profesionales en aras de la elaboración, desarrollo y evaluación de un proyecto que tenga en cuenta la diversidad?

Se suele identificar a los Orientadores/as con el brazo extendido de la Administración en los Centros en lo que a la filosofía educativa se refiere, como los defensores de una ley que es denostada por una buena parte del profesorado, como los defensores de las causas perdidas del alumnado. Ellos concitan la inquina de quienes no están de acuerdo con una determinada forma de cambiar la escuela.

Por otra parte la Administración deja sin amparo a los Orientadores que hacen causa con unos principios nacidos de la lógica, no tanto de la política y -en algunos conflictos con el profesorado- el Orientador/a. Se queda en el terreno de nadie. El (ella) que ha sido vituperado como representante de la Administración educativa, es abandonado por ésta como si no fuera con ella el conflicto.

Hace algunos años (Santos Guerra, 1994) advertí sobre algunos problemas que la incorporación de los Departamentos de Orientación podrían encontrar en los Institutos de Secundaria. El tiempo ha confirmado algunos de aquellos temores.

Es preciso hacer una revisión que implique a los interesados, a los equipos directivos, a la comunidad educativa en general y, por supuesto, a la Administración Educativa. No es admisible que una instancia de mejora que la Administración incorpora al sistema, quede abandonada a su albur cuando surgen los problemas y las dificultades. Los Departamentos de Orientación (¿por qué Departamentos si frecuentemente están constituidos por una sola persona?) han sido implantados por

la Administración con idéntica validez pedagógica y legal que el Departamento de Matemáticas o de Literatura. ¿Por qué suelen tener un carácter auxiliar o complementario?

BIBLIOGRAFÍA

- ALBERICIO HUERTA, J. J. (1991): *Educación en la diversidad*. Bruño. Madrid.
- ALEGRET, J.L. (Coord.) (1991): *Cómo se enseña y cómo se aprende a ver al otro*. Ayuntamiento de Barcelona. Barcelona.
- ALVAREZ DORRONSORO, I. (1993): *Diversidad cultural y conflicto nacional*. Talasa. Madrid.
- ANTÓN, J. A. (1995): *Educación desde el multiculturalismo*. Entrepueblos/Amarú. Salamanca.
- ARANGUREN, L.A. y SAEZ ORTEGA, P.(1998): *De la tolerancia a la multiculturalidad. Un proceso educativo en torno a la diferencia*. Anaya. Madrid.
- ARENAS FERNÁNDEZ G. (1996): *Triunfantes perdedoras. Investigación sobre las niñas en la escuela*. Servicio de Publicaciones. Universidad de Málaga.
- BERNSTEIN, B. (1998): *Pedagogía, control simbólico e identidad*. Morata. Madrid.
- BOURDIEU, P. (1966): L'inégalité sociale devant l'école et devant la culture. En *Revue française de sociologie*, Nº3.
- CALVO BUEZAS, T. (1989): *Los racistas son los otros*. Popular. Madrid.
- CALVO BUEZAS, T. (1995): *Crece el racismo, también la solidaridad*. Tecnos. Madrid.
- CANEVARO, A. (1998): La relación personal en el tratamiento de la diversidad. En *Educación*, Nº 22-23.
- CASANOVA, M. A. (1992): *La evaluación, garantía de calidad para el centro educativo*. Edelvives. Zaragoza.
- ESSOMBA, M. A. (1999): *Construir la escuela multicultural. Reflexiones y propuestas para trabajar la diversidad étnica y cultural*. Ed. Graó. Barcelona.
- ETKIN, J. y SCHVARSTEIN, L. (1992): *Identidad de las organizaciones. Invariancia y cambio*. Paidós. Buenos Aires.
- ETXEBARRIA, F. (Comp.) (1994): *Educación multicultural*. Ibaeta Pedagogía/Universidad del País Vasco. San Sebastián.
- FARJAT, L. (1998): *Gestión educativa institucional. De las intenciones a las concreciones. Aportes para transformar la realidad*. Lugar Editorial. Buenos Aires.
- FULLAN, M. (1994): *Change forces. Probing the depths of educational reform*. The Falmer Press. Londres.
- GAIRÍN SALLÁN, J. (1998): Estrategias organizativas en la atención a la diversidad.
- GIMENO SACRISTÁN, J. (1981): *La pedagogía por objetivos. Obsesión por la eficacia*. Morata. Madrid.
- GREENFIELD, P.M. (1997): *Conflicting values in education*. University of California. California.
- HARGREAVES, A. (1996): *Profesorado, cultura y postmodernidad*. Morata. Madrid.
- HEIFETZ, R. A. (1997): *Liderazgo sin respuestas fáciles. Propuestas para un nuevo diálogo social en tiempos difíciles*. Paidós. Barcelona.

- HIDALGO, A. (1993): *Reflexión ética sobre el racismo y la xenofobia. Fundamentos teóricos*. Popular. Madrid.
- HOUSE, E. (1997): *Evaluación, ética y poder*. Morata. Madrid.
- HOYLE, E. (1986): *The politics of School Management*. Hodder and Stoughton. London.
- ILLÁN, N. y MARYTINEZ, A. (Coords.): *La diversidad y la diferencia en la Educación Secundaria Obligatoria*. Aljibe. Archidona.
- JIMÉNEZ MARTÍNEZ, F. y VILÀ SUÑÉ, M. (1999): *De educación especial a educación en la diversidad*. Aljibe. Archidona.
- JORDAN, D. (1993): *La escuela multicultural. Un reto para el profesorado*. Paidós. Barcelona.
- 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*. Graó. Barcelona.
- MAALOUF, A. (1999): *Identidades asesinas*. Alianza editorial. Madrid.
- MCCORMICK, R. y JAMES, M. (1995): *Evaluación del currículum en los centros docentes*. Morata. Madrid.
- MATURANA, H. (1997): *Amor y juego. Fundamentos olvidados de lo humano. Desde el Patriarcado a la Democracia*. Instituto de Terapia Cognitiva. Santiago.
- MOLINA SAORÍN, J. (2000): La atención a la diversidad y la diversificación curricular. Posibilidades para una evaluación integradora por capacidades. En ALBERTE CASTIÑEIRAS, J. R.: *O reto da innovación na Educación Especial*. Universidade de Santiago de Compostela.
- MONTERO, L. (2000): Con otra mirada: una visión de profesores y profesoras desde el reconocimiento de su diversidad. En ALBERTE CASTIÑEIRAS, J.R.: *O reto da innovación na Educación Especial*. Universidade de Santiago de Compostela.
- PAPAGIANNIS, G.J. y Otros (1986): Hacia una economía política de la innovación educativa. En *Educación y Sociedad*, Nº 5.
- PEREZ PARDO, M. (1999): ¿Cómo llevar a la práctica la atención a la diversidad? En VARIOS: *Atención a la diversidad en E.S.O. C.P.R. de Aranjuez*.
- PEREZ SERRA, M. (2000): *Conocer el currículum 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 *Educar*, Nº 22-23.
- ROIG, M.D. (1999): Interculturalidad, un reto de la convivencia. En *Aula de Innovación*, Nº 85. Octubre.
- ROMAN SANCHEZ, 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.
- SANTANA VEGA, L.E. (1993): *Los dilemas en la orientación educativa*. Cincel. Buenos Aires.
- SANTOS GUERRA, M. A. (1990): *Hacer visible lo cotidiano. Teoría y práctica de la evaluación cualitativa de centros escolares*. Ed. Akal. Madrid.
- SANTOS GUERRA, M. A. (1993a): *Agrupamientos flexibles. Un claustro investiga*. Díada. Sevilla.
- SANTOS GUERRA, M. A. (1993b): *La evaluación, un proceso de diálogo, comprensión y mejora*. Aljibe. Archidona.

- SANTOS GUERRA, 1994, M. A. (1994): *Entre bastidores. El lado oculto de la organización escolar*. Aljibe. Archidona.
- SANTOS GUERRA, M. A. (1998): *Evaluar es comprender*. Magisterio del Río de la Plata. Buenos Aires.
- SANTOS GUERRA, M. A. (2000): *La escuela que aprende*. Morata. Madrid.
- SANTOS GUERRA, M. A. (2000): *El harén pedagógico. Perspectiva de género en la organización escolar*. Graó. Barcelona.
- SIMONS, H. (1995): La autoevaluación escolar como proceso de desarrollo del profesorado: En apoyo a las escuelas democráticas. En VARIOS: *Volver a pensar la educación*. Morata. Madrid.
- SIMONS, H. (1999): *Evaluación democrática de instituciones escolares*. Morata. Madrid.
- SIROTNIK, K.A. (1994): La escuela como centro del cambio. En ESCUDERO, J.M. y GONZALEZ, M. T.: *Profesores y escuela*. Ediciones Pedagógicas. Madrid.
- TUVILLA RAYO, J. (1994): *La escuela: instrumento de paz y solidaridad*. M.C.E.P. Morón. Sevilla.
- VELAZ DE MEDRANO URETA, C. (1998): *Orientación e intervención psicopedagógica. Concepto, modelos y programas y evaluación*. Aljibe. Archidona.
- 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*. 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