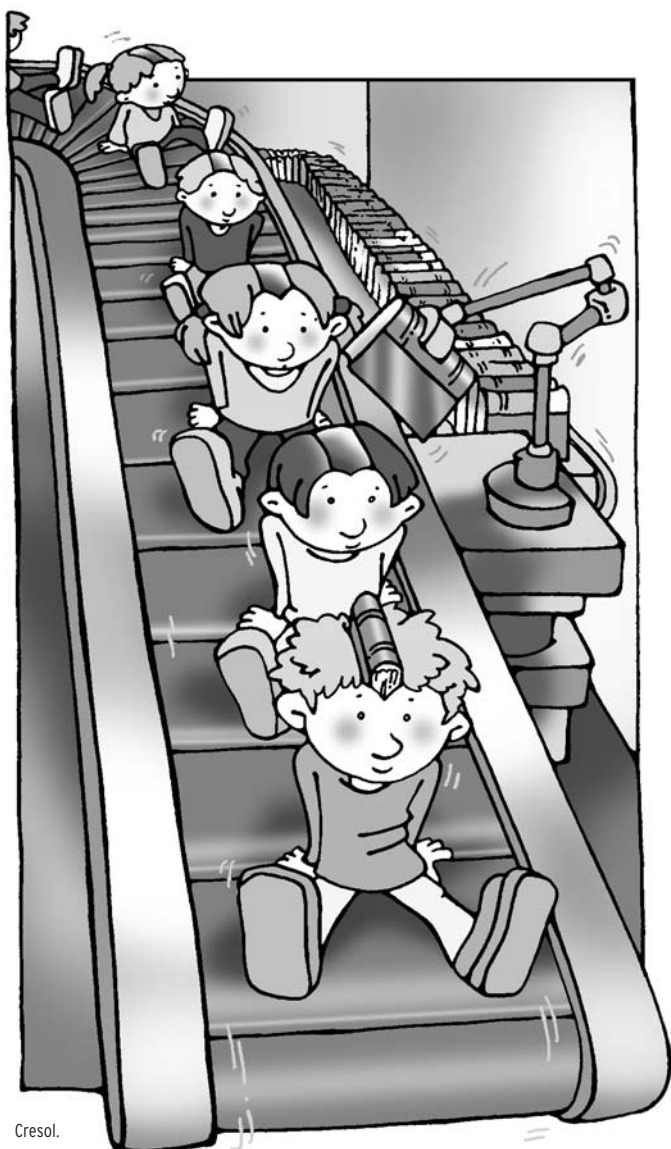


# Un aprendizaje diverso y relevante

La sociedad del conocimiento plantea nuevos retos a los centros educativos y a los docentes. El autor defiende una escuela diversificada, flexible y comprensiva, que dé respuesta a la heterogeneidad del alumnado, de modo que la igualdad de oportunidades no se confunda con homogeneidad de contenidos, ritmos, procesos y resultados.

Ángel I. Pérez Gómez\*



Cresol.

No es sólo la ampliación de la obligatoriedad a los dieciséis años lo que hace la escuela actual difícil y conflictiva; es la evolución vertiginosa de la sociedad y la cultura contemporáneas que ha desbordado y convertido en obsoleta la escuela decimonónica que todavía padecemos o disfrutamos. Los problemas que achacamos en España a la ESO aparecen de modo similar, y en algunos casos de manera mucho más violenta, en todos los sistemas educativos de los países desarrollados, independientemente de su estructura organizativa de etapas y ciclos, y de la actual o remota ampliación de la etapa obligatoria.

Las posibilidades insospechadas para el flujo del conocimiento que ofrece la sociedad de la información, así como los valores, actitudes, estilos de vida y expectativas que estimulan e inducen la sociedad neoliberal, la organización económica de libre mercado y la globalización de intercambio de capitales y mercancías materiales y culturales, han modificado el papel de instituciones clásicas como la familia y la escuela, y han transformado de forma sustantiva los procesos de socialización de las nuevas generaciones.

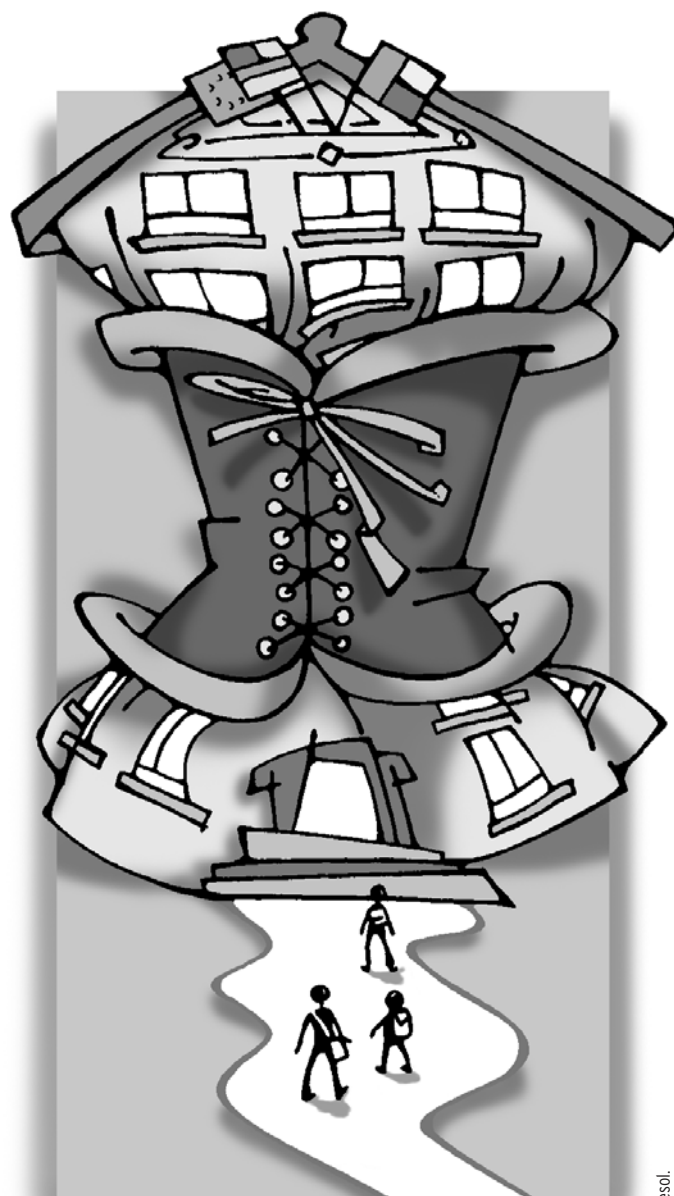
Una de las manifestaciones más significativas de este cambio de contexto es que vivimos en un entorno fundamentalmente simbólico. La productividad y la competitividad se basan, cada vez menos, en los recursos primarios y en la producción de bienes básicos y, cada vez más, en el conocimiento y en la información que se produce e intercambia como una mercancía que va aumentando de valor, de tal modo que, como afirma Castells (1994), el trabajo no cualificado y las materias primas dejan de ser estratégicas en la nueva economía. La importancia creciente del sector servicios ensalza sobre manera la relevancia de la información y del conocimiento, de tal modo que se convierte en el elemento sustantivo de la cultura actual. Así pues, la información ha adquirido una importancia trascendental como fuente de riqueza y poder.

Por otra parte, en las sociedades neoliberales la cultura como información se convierte, a su vez, en una mercancía. La lógica del mercado llevada a sus últimas e incontables consecuencias supone la primacía de la economía financiera sobre la economía productiva, de la rentabilidad sobre la productividad. Y este principio sutilmente extendido en las formas de vida y en la conciencia de los ciudadanos inunda la mayoría de las formas de pensar, sentir y actuar.

### Los retos de la institución escolar

Los niños contemporáneos de las sociedades industriales viven, en su mayoría, en contextos saturados de información. El déficit de nuestros estudiantes no es, por lo general, respecto a las informaciones y los datos, sino en cuanto a la organización significativa y relevante de las informaciones fragmentarias y sesgadas que reciben en sus espontáneos contactos con los medios comerciales de comunicación. El individuo no puede procesar la cantidad de información que recibe y, en consecuencia, se llena de “ruidos”, de elementos aislados, más o menos sobresalientes, que no le es fácil integrar en esquemas de pensamiento para comprender mejor la realidad y su actuación sobre ella. Al mismo tiempo, el individuo debe afrontar un contexto cada día más complejo, como consecuencia de este incremento de información circulante y, por ello, es fácil comprender su tendencia a sumergirse en la perplejidad y a dejarse seducir por aquello que, aun no comprendiéndolo, se le presenta como atractivo.

La primera consecuencia de estos cambios sustantivos en las instituciones sociales y en las relaciones de experiencia es que se han modificado también de manera importante, en los contenidos, en las formas y en los códigos, los procesos de socialización de las nuevas generaciones y, por tanto, las exigencias y los retos a la institución escolar. ¿Qué exigencias se le plantean a la escuela contemporánea, si se desea que los individuos que viven saturados de influjos simbólicos, interesadamente organizados y distribuidos por



Cresol

los requerimientos del mercado, se construyan como sujetos?

El esquema tradicional de transmisión y aprendizaje de contenidos de la cultura empaquetada en los currículos academicistas, probablemente, no provoca, en absoluto, la reconstrucción de los modos de pensar y sentir de los estudiantes, sino sólo el adorno académico externo, que se utiliza para resolver con relativo éxito las demandas y exigencias de la tarea escolar. Si los conocimientos científicos o culturales no sirven para provocar la reconstrucción del conocimiento y de la experiencia de los estudiantes, pierden su virtualidad educativa.

Parece evidente que una escuela academicista, históricamente diseñada con el fin de conseguir la transmisión homogénea de contenidos y el tratamiento uniforme de los estudiantes, no es el marco adecuado para responder a la disparidad de situaciones y a la heterogeneidad de individuos. Como afir-



ma Gardner (1998), el peor error que ha cometido la escuela en los últimos siglos es tratar a todos los niños como si fuesen variantes clónicas de un mismo individuo y, así, justificar la enseñanza de las mismas cosas, de la misma manera y al mismo ritmo a todos los estudiantes.



### Equivalencia de oportunidades y justicia social

No sólo los seres humanos no somos idénticos, sino que la riqueza de la vida social radica, precisamente, en la diversidad de habilidades, conocimientos, intereses y motivaciones de las personas, que de esta manera saturan la heterogeneidad de situaciones cotidianas, provocan el desarrollo de alternativas y la ampliación creativa del mundo de lo real y de lo posible. Únicamente cuando las diferencias conducen a la discriminación pierden su virtualidad educativa. La escuela, sobre la base de ofrecer equivalencia de oportunidades (oportunidades del mismo rango intelectual y social, pero no necesariamente con el mismo contenido y al mismo

ritmo; opciones diversas de valor equivalente) para todos, debe afrontar el reto de atender y favorecer el desarrollo de la diversidad de identidades de los estudiantes, estimulando el respeto a las diferencias y valorando la riqueza de la diversidad como condición de convivencia y progreso.

Es obvio que este propósito educativo requiere una escuela distinta y, por supuesto, una nueva concepción de la función docente. La escuela graduada, organizada de forma inflexible en grupos homogéneos de edad y de capacidades, con un mismo currículo, igual metodología y un mismo ritmo para todos, es una escuela preocupada sólo por la transmisión de conocimientos y no por el aprendizaje relevante de todos y cada uno de los diferentes alumnos. La sociedad del conocimiento requiere una escuela diversificada, flexible y comprensiva, con una metodología sensible a los ritmos diferentes de cada individuo, donde lo importante no es la explicación del profesor, sino el trabajo singular de cada aprendiz (a veces, en solitario y, a veces, en cooperación), que el docente tiene que aprender a diseñar, estimular, orientar y valorar.

Ampliar la escolaridad gratuita y obligatoria por arriba y por abajo ha sido una conquista histórica de los grupos sociales más desfavorecidos y de las posiciones culturales y políticas más progresistas, precisamente porque supone favorecer la igualdad de oportunidades, la posibilidad de acceso a una cultura que las diferencias de origen económico han tenido reservada a unos pocos y que, curiosamente, ofrece los instrumentos simbólicos para el dominio intelectual, económico y político de las comunidades humanas; es decir, para establecer el liderazgo y consolidar las jerarquías sociales.

La apuesta más fuerte de la reforma establecida en la LOGSE fue, sin duda, la opción por la educación comprensiva para la ESO. Era una apuesta difícil: compaginar la comprensividad con la heterogeneidad, enfrentada a la tradición de los centros de Bachillerato y que desbordaba la preparación profesional de la mayoría de los docentes de Secundaria. La diversidad humana, en general, y la diversidad de los estudiantes, en particular, es un hecho incontestable, que se fundamenta en la naturaleza simbólica y, por tanto, polisémica e inacabada, constantemente rehañándose, del ser humano y de cada uno de los individuos.

Los sujetos son distintos entre sí y lo son respecto de sí mismos a lo largo de su vida. Por ello, la igualdad de oportunidades de acceso a la cultura más elevada no puede confundirse con la homogeneidad de oportunidades de aprendizaje. La concreción de esa posibilidad de acceso debe complementarse con una política educativa y una estrategia pedagógica que garantice la *equivalencia de oportunidades*, respetuosa, por tanto, al mismo tiempo, con la justicia distributiva y con el respeto a la diversidad, singularidad y originalidad de cada desarrollo humano. La implicación afectiva y voluntaria de los estudiantes en los procesos de aprendizaje relevante en la escuela requiere valorar y apoyar la identidad diferencial del desarrollo de cada individuo,

como eje básico sobre el que asentar su autoconcepto y su proyección social.

### Equivalencia de posibilidades

En contraposición a estas ideas, las prácticas dominantes en las instituciones escolares son bastante homogéneas, por lo que los sujetos diversos tendrán que realizar esfuerzos de acomodación a la homogeneidad instituida y, posiblemente, deberán limitar su autonomía y verán también disminuidas las posibilidades de que sus singularidades sean tenidas en cuenta (Gimeno, 2001). La igualdad de oportunidades se ha confundido con demasiada frecuencia con la homogeneidad de contenidos, métodos, ritmos, procesos y resultados, lo que inevitablemente ha provocado el fracaso de los más desfavorecidos y la inhibición de la singularidad de la mayoría de los niños y niñas escolarizados. Por ello, sería conveniente empezar a hablar de la igualdad de oportunidades como *equivalencia de posibilidades*, de contenidos, estrategias, expectativas y resultados.

La primera consecuencia de este planteamiento es la transformación radical de la forma de concebir la enseñanza. Los docentes, todos, desde Infantil hasta la universidad, debemos tomar conciencia del inevitable cambio de nuestra función profesional. Nadie puede considerar ya que su tarea se agota en la enseñanza, concebida como transmisión de informaciones y evaluación de rendimientos. Esa función la pueden cumplir perfectamente los poderosos medios tecnológicos actuales de difusión del conocimiento (televisión, vídeo, cd, videoconferencia, Internet, Intranet, dvd, E-book...) al servicio de la enseñanza virtual.

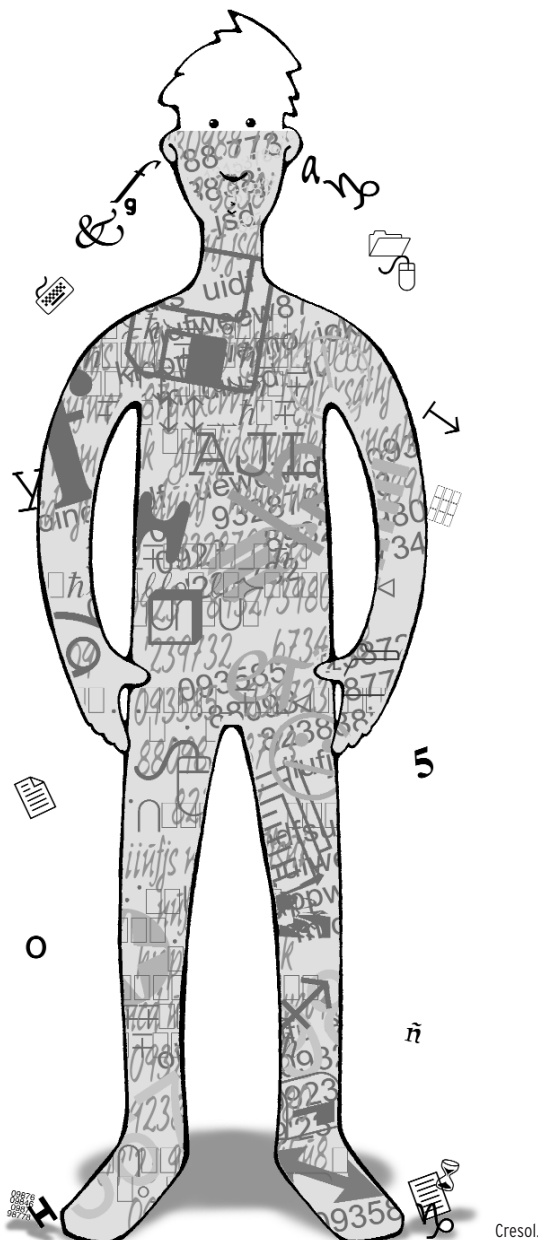
La tarea actual del profesional docente, más compleja pero mucho más digna, es provocar, orientar y acompañar el *aprendizaje educativo* de todos y cada uno de los individuos que la sociedad pone bajo su tutela. Llamo *aprendizaje educativo* a aquel que le sirve al individuo para construir de forma autónoma sus propios criterios y esquemas de comprensión informada y contrastada de la realidad natural, social, cultural y de sí mismo, así como de sus sentimientos y formas de comportamiento.

La vuelta al rancio academicismo que plantea la contrarreforma del Ministerio de Educación del Gobierno del Partido Popular (como queda de manifiesto en la nueva definición de mínimos, en el incremento de horas de Matemáticas y Lengua a costa de Arte y Música, la recuperación de las reválidas y, presumiblemente, en los planteamientos de la cínicamente llamada Ley de Calidad..., por ejemplo) es la más clara demostración de que no se han comprendido la complejidad y la profundidad del cambio necesario en la escuela para adaptarla a las exigencias del mundo contemporáneo.

Cuanto mayor sea el academicismo (entiendo el academicismo como la tendencia a transmitir y evaluar contenidos académicos que los aprendices no entienden —ni su sentido ni menos su utilidad—, y se aprenden, en el mejor de los casos, como

moneda de cambio por notas, calificaciones o certificados), mayor será la exclusión de la escuela de los niños y niñas de clases desfavorecidas, y la insatisfacción y la perversión del aprendizaje de todos. Bajo una apariencia de igualdad de oportunidades, el academicismo provoca la segregación y la exclusión.

La vía más adecuada para conseguir la renovación de la escuela que requiere la sociedad actual es, en mi opinión, la contraria tanto al academicismo como a la vulgarización de la cultura de masas: construir en la escuela un espacio de vivencia de la cultura más elaborada y diversificada de la comunidad local y global, donde el individuo aprende códigos, conceptos, métodos, expectativas, valores y comportamientos, porque vive en la escuela un entorno cultural de alto nivel y, mientras vive y se adapta a ese contexto de riqueza cultural, aprende las herramientas conceptuales que





le son necesarias y, asimismo, desarrolla sentimientos y comportamientos también adaptados a las exigencias de ese intercambio cultural elaborado, plural, informado, participativo, crítico y creativo. Los docentes hemos de ser profesionales enamorados de la cultura, implicados profesional y vitalmente en el desarrollo de este escenario de alto nivel cultural donde se desenvuelven los alumnos y alumnas.

### A favor de la diversidad en la escuela educativa

Si pretendemos que el individuo vaya construyendo cuerpos de conocimiento útiles para entender mejor su contexto y proponer formas autónomas de intervención en el currículo disciplinar, la obsesión academicista debe sustituirse en la escuela actual por un currículo basado en problemas y organizado en proyectos de trabajo, interpretación y experimentación. Si el conocimiento disciplinar resulta valioso, es precisamente porque manifiesta su utilidad como herramienta de análisis para mejor comprender los problemas de todo tipo, teóricos y prácticos; físicos, económicos, éticos o artísticos... que afectan a los ciudadanos.

Un currículo basado en problemas y que provoque la participación activa de los estudiantes, más que una actitud de recepción pasiva y repetitiva, es probablemente un instrumento pedagógico mucho más valioso para adaptarse a la heterogeneidad de intereses, posibilidades, ritmos y expectativas de los grupos de alumnos, que un currículo academicista, saturado de abstracción y alejado de los problemas e intereses de al menos los estudiantes más retrasados y menos motivados y, por tanto, peor adaptados a las exigencias y rutinas de la vida académica, quienes, no por casualidad, pertenecen a los grupos social, económica y culturalmente más deprimidos.

Las adaptaciones curriculares, leves o profundas, pueden ser instrumentos didácticos adecuados siempre y cuando sean provisionales, parciales y no configuren itinerarios especializados e irreversibles; siempre que no discriminen y clasifiquen de forma definitiva a los estudiantes en grupos de capacidades, y siempre que permitan la pertenencia de los individuos a los mismos grupos y colectivos considerados habituales, en la mayoría de las actividades de aprendizaje cultural.

Es decir, en favor de la equivalencia de oportunidades y en un clima de integración, tolerancia y respeto a la diversidad, concebida como cualitativa y horizontal, es fácil comprender que no todos los individuos tienen necesariamente que trabajar los mismos temas, desarrollar idénticas actividades, seguir los mismos ritmos y consultar iguales recursos. Los estudiantes pueden sobresalir en algunos aspectos o ámbitos de la vida cultural, artística, científica, deportiva y social y no en otros, sin menoscabo de su autoestima y sin temor a ser clasificados definitivamente en el ranking de las diferencias cuantitativas y verticales. La homogeneidad didáctica de ritmos, contenidos y métodos es una imagen obso-

leta de la escuela premoderna como estructura de transmisión vertical y unidireccional de contenidos, principalmente orales.

Ahora bien, como precisamente la denominada cultura de masas no es sólo ni fundamentalmente el rescoldo histórico de la tradición y la experiencia acumulada de una comunidad o de un grupo humano, sino la amalgama ideologicovital que los intereses económicos y políticos de la más rancia actualidad están difundiendo como cultura social, en forma de modas y estilos de vida dominantes, el espacio de vivencia cultural que se crea en la escuela debe construirse con materiales bien diferentes. La escuela ha de saturarse de personajes, contenidos, códigos, actividades y productos de la vida intelectual más rica de la comunidad humana. Artistas, científicos, literatos, filósofos, artesanos y agentes sociales y culturales deben estar presentes en la escuela, como el patrimonio más valioso de la cultura crítica de la comunidad que se trabaja e intercambia en la escuela.

Por último, me parece imprescindible advertir que la escuela comprensiva requiere más recursos y dedicación que la escuela selectiva. Es más cara para la sociedad y más exigente para los profesores. La ratio de alumnos por profesor debe disminuir a medida que aumenta la heterogeneidad y el deterioro cultural y social de quienes se incorporan a la escuela comprensiva. Para algunos ambientes actuales de centros escolares que se han convertido en guetos de marginalidad social, nunca la ratio puede ser superior a 15 alumnos y alumnas. Estos centros escolares, estos contextos socioculturales deprimidos, deben ser objeto de una enérgica política compensatoria de clara discriminación positiva en recursos materiales y humanos. Más que ningún otro centro, estas escuelas requieren la formación de equipos voluntarios de docentes que se vinculen a un proyecto educativo, elaborado específicamente por ellos mismos para dicho contexto, de modo que se garantice la continuidad de una comunidad educativa con unidad de propósitos y planteamientos.

### Para saber más

**Castells, Manel (1994):** *La era de la información. Economía, sociedad y cultura*, vols. I, II y III, Madrid: Alianza Editorial.

**Gardner, Howard (1998):** *La educación de la mente y el conocimiento de las disciplinas*, Barcelona: Paidós.

**Gimeno Sacristán, José (2001):** *Educación obligatoria: su sentido educativo y social*, Madrid: Morata.

**Pérez Gómez, Ángel I. (1998):** *La cultura escolar en la sociedad neoliberal*, Madrid: Morata.

\* Ángel I. Pérez Gómez es profesor de la Universidad de Málaga.