
LA ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD Y LA CALIDAD EDUCATIVA¹

M^a ANTONIA CASANOVA
Directora General
de Promoción Educativa
Consejería de Educación
de la Comunidad Autónoma
de Madrid

e-mail: mariantonia.casanova@madrid.org

RESUMEN

Los cambios acelerados en la sociedad actual plantean nuevas exigencias a la educación que derivan, fundamentalmente, de la gran diversidad que caracteriza al alumnado. Las diferencias de capacidad, las situaciones sociales variadas o la pertenencia a distintas culturas, obligan a los sistemas educativos a adoptar medidas que den respuesta adecuada, dentro de unos planteamientos estructurales que ayuden a mantener la calidad educativa y la cohesión social.

Entre estas medidas, destaca la autonomía de los centros docentes -que deben adecuar el currículum general y establecer la organización oportuna-, o los apoyos específicos para situaciones excepcionales, más o menos transitorias, como el refuerzo educativo en pequeños grupos o la enseñanza del español como segunda lengua.

Se pretende, de este modo, que la igualdad de oportunidades sea un hecho real para el conjunto de la población y que se

ABSTRACT

Accelerating changes of today society pose new demands to the education, which derive essentially from the great diversity of pupils. Capacity differences, diverse social situations or the appartenance to different cultures compel to the educational systems to adopt measures capable of giving an adequate answer within structural approaches that help to maintain the education quality and the social cohesion.

Among these measures, it is necessary to outline the autonomy of schools - which must adapt the general curriculum and establish the suitable organisation, as well as specific supports for exceptional situations, more or less transitory, such as the educational reinforcements in little groups or the Spanish teaching as second language.

By the means what is trying is that the equal opportunity becomes a real fact for the whole population and also to guarantee the education quality for

¹ Conferencia de Clausura del Prácticum del Departamento de Psicología y Educación durante el curso 2001/02. Universidad Camilo José Cela.

garantice la calidad educativa para todos mediante la atención a la diversidad y la evaluación formativa, favoreciendo la comunicación y el conocimiento mutuos, que propicien la convivencia social deseable.

PALABRAS CLAVE

Calidad, compensación, diversidad, evaluación, interculturalidad

everybody through the diversity care and a formative evaluation. In this way it will be possible to favour the mutual communication and acknowledge and to promote the desirable social living together.

KEY WORDS

Quality, compensation, diversity, assessment, crosscultures

PLANTEAMIENTOS PREVIOS

Si se tuviera que caracterizar la sociedad moderna con algunas notas propias de los últimos tiempos, no cabe duda de que éstas se referirían al avance de los conocimientos y de la tecnología y a la facilidad de comunicación y movimiento de la población a lo largo y ancho del mundo. Esto deriva en una cultura de globalización y, por lo mismo, en que personas muy diferentes (en ideas, religiones, etnias, costumbres, culturas, etc.) deban convivir en un mismo espacio, presencial o de modo virtual. Esta globalización se desarrolla en diferentes dimensiones (López Rupérez, 2001), tales como la económica, la política, la cultural o la ecológica, y lleva hacia otros movimientos «localistas» que pretenden reafirmar su propia identidad frente a lo común. Quizá esto sea debido, en buena parte, a la celeridad con que se producen los cambios, lo que en muchos casos no deja adaptarse suficientemente a la persona a las nuevas situaciones que se presentan.

Por todo lo cual, resulta evidente que nuestra sociedad debe hacer frente a retos de convivencia multifacética que alcancen unos altos y positivos niveles entre sus habitantes. Por un lado, población que proviene de diferentes países, a la par que personas con diferentes capacidades y talentos, junto con las diferencias habituales entre todos los seres humanos, componen una sociedad de «diferentes» que obliga a aprender a vivir en el respeto a esa diferencia, buscando en ella (en su conocimiento y en su intercambio) motivos y causas de enriquecimiento para todos. La multiculturalidad es un hecho y se camina hacia la interculturalidad, a través de la educación: «*La respuesta a la diversidad cultural desde el sistema educativo institucional es el fundamento de la sociedad futura*» (Casanova, 2002, p. 13), y si el conjunto total de la población en las primeras etapas de la vida se encuentra escolarizada en los niveles de educación obligatoria, hay que disponer de una oferta apropiada para atender a las diferencias que niños y niñas plantean ante su edu-

cación, de manera que todos consigan de la mejor manera posible los propósitos del sistema educativo, es decir, que todos puedan desarrollar sus capacidades al máximo con la colaboración tanto de la estructura y funcionamiento generales del mismo, como con el apoyo de los servicios y el profesorado, que, en definitiva, es quien se hace cargo directo de la situación descrita.

Las diferentes situaciones de diversidad del alumnado que se manifiestan en el sistema educativo obligatorio, y a las que, obviamente, debe dar respuesta, derivan, en síntesis, de:

- Características generales:
 - Estilos cognitivos
 - Ritmos de aprendizaje
 - Intereses, motivaciones...
- Diferencia de capacidades:
 - Altas capacidades
 - Discapacidad (motórica, psíquica, sensorial, de personalidad...)
- Diferencias sociales:
 - Pertenencia a entornos sociales desfavorecidos
 - Pertenencia a minorías étnicas o culturales
 - Desconocimiento de la lengua mayoritaria
 - Itinerancia
 - Hospitalización y convalecencia

Como se muestra a diario, la sociedad actual resulta enormemente variada, por lo cual, lo que antes se consideraba «normal», ahora se ha convertido en «diverso». La diversidad es norma, no situación excepcional. Esto se conoce y comprueba muy bien en cualquiera de las sociedades actuales, en las que la multiculturalidad y la diferencia, en general, son hechos constatables.

Si una escuela debe responder a las exigencias educativas y sociales, parece evidente que tendrá que disponer de un margen de autonomía de gobierno, de organización y de diseño curricular que le permita adecuar su actuación de forma idónea a la atención educativa personalizada que ha de ofrecer a su alumnado, como ya se ha comentado anteriormente. De este modo, la educación institucional atenderá a la diversidad y, por lo tanto, será capaz de alcanzar la calidad educativa que la sociedad reclama y que, de otra forma, es imposible ofrecer. Un centro y un aula que partan de la base de trabajar con grupos homogéneos (falsos por principio: no somos todos iguales, somos todos diferentes) no responderá nunca a las características de cada alumno o alumna, ya que se dirigirá a un «alumno estándar», que no existe, y dejará a un lado a todo el que no se ajuste a ese pretendido término medio.

En estos momentos, como antes decía, la norma es la diversidad, y de ella hay que partir para cualquier planteamiento educativo realista.

Este razonamiento resulta especialmente válido, y hay que asumirlo sin reservas, cuando se hace referencia a las etapas de la educación obligatoria, en las cuales se pretende que la enseñanza garantice el ajuste de la misma a las características de cada alumno y, por tanto, la oferta adecuada para el desarrollo de sus capacidades. Las personas somos diferentes y, en consecuencia, el sistema educativo debe ser lo suficientemente flexible como para acomodarse a las particularidades individuales, de modo que las tenga en cuenta a la hora de diseñar el modelo más acorde con éstas. Es el sistema el que debe procurar la adecuación al alumno y no a la inversa, como se pretende reiteradamente.

No obstante, todos debemos mantener un nivel de convivencia satisfactorio dentro de la misma sociedad, para lo cual es preciso plantearse el modelo de escuela que se desarrolla, ya que éste desembocará en el modelo social subsiguiente. Si deseamos una sociedad integrada, la educación debe ser integradora. Hay que conseguir una **escuela para todos**, que asuma la diversidad, sea capaz de atender a cada uno y se enriquezca con las diferencias. Esta meta pasa, como decía, por la consecución de un centro educativo que pueda hacerse cargo de educar a su alumnado habitual. Hay que ser conscientes de que cada persona presenta unas necesidades educativas a las cuales hay que dar respuestas variadas desde la educación institucional. La educación es un elemento clave para que la calidad de la formación y la igualdad de oportunidades constituyan un hecho real para la población. Como dice Reimers (2002, p. 176): *«Una manera (...) de cerrar las brechas en oportunidades consistiría en garantizar que las condiciones con que se enfrenten los chicos en las escuelas no reflejen las brechas sociales (...) Deberían contar por lo menos con escuelas igualmente dotadas»*.

LA ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD EN EL SISTEMA EDUCATIVO

La autonomía del centro escolar resulta un requisito imprescindible para que éste pueda adaptar las normas genéricas a las situaciones particulares que se presentan en el día a día de la práctica educativa. ¿De qué tipos de autonomía debe disponer un centro docente para cumplir con su compromiso de atención a la diversidad? En síntesis, éstos se circunscribirán a:

- a) Autonomía de gobierno
- b) Autonomía organizativa
- c) Autonomía curricular

ESTRUCTURA CURRICULAR DEL SISTEMA EDUCATIVO

Mediante una estructura curricular básica, general para una nación o estado, se debe garantizar la calidad de la educación de todos sus ciudadanos y, en consecuencia, la homologación del sistema educativo en el conjunto del país. Todos los títulos emitidos o avalados por las escuelas de las distintas regiones, serán equivalentes; en definitiva, garantizarán que su obtención y posesión son prueba de la consecución de las capacidades y conocimientos establecidos en el currículum propuesto.

El currículum contiene los objetivos generales de la etapa educativa que abarca (infantil, primaria, secundaria), hasta la llegada a una formación profesional o universitaria. Estos objetivos generales se formulan, generalmente, como capacidades, que deben alcanzarse a través de las áreas curriculares que también aparecerán establecidas.

Cada área contiene, a su vez, sus propios objetivos generales, los bloques de contenido correspondientes (en cada uno de los cuales resulta positivo especificar los conceptos, procedimientos y actitudes convenidos) y los criterios de evaluación finales de etapa para el área concreta que se desarrolla.

A partir de esa situación, cada centro docente (que puede impartir una o varias etapas o niveles educativos) elaborará sus propios proyectos institucionales; me refiero, fundamentalmente, al proyecto educativo, y al/a los proyectos curriculares (uno para cada etapa) o escolares, en función de la amplitud que se conceda a los mismos.

En este proyecto curricular es donde hay que concretar cómo se va a aplicar el diseño curricular anterior, en función de las características del centro. Características que comprenden el entorno social, cultural, económico, etc., y, por lo tanto, los tipos de población que debe atender la escuela, al igual que a los alumnos individualmente considerados.

Por tanto, el equipo directivo con el profesorado del centro han de:

- a) Adecuar los objetivos generales de la etapa y de las áreas, secuenciándolos y temporalizándolos por ciclos y cursos (en su caso).
- b) Adecuar los bloques de contenido, secuenciándolos y temporalizándolos por ciclos y cursos (en su caso).
- c) Tomar opciones metodológicas para las distintas etapas y áreas curriculares.
- d) Decidir el modelo de evaluación de los procesos de enseñanza y aprendizaje, al igual que la evaluación institucional que se llevará a cabo.
- e) Definir un modelo organizativo del centro que permita practicar el proyecto curricular diseñado.

LOS ELEMENTOS DEL CURRÍCULUM

Quiero dedicarle algún comentario a cada uno de los elementos curriculares, ya que la posibilidad de flexibilizarlos y adaptarlos en función de las circunstancias constituye la base de la atención a la diversidad del alumnado.

Objetivos y contenidos

La adecuación y secuenciación de los *objetivos* generales de la etapa y de las áreas favorece la regulación del proceso de enseñanza y aprendizaje en lo que son las metas del nivel educativo en que se trabaja. Si este marco es flexible, en cuanto que el centro puede modificarlo (aunque no debe eliminar ningún objetivo básico), se hace posible la adaptación y secuencia coherente de los objetivos, pudiendo matizarse o modificarse en lo que se considere necesario. En función de los objetivos que se pretendan alcanzar, se seleccionarán los *contenidos* más idóneos para ello, siguiendo el mismo proceso que en el caso anterior.

Este planteamiento supone que, a través de objetivos y contenidos, se podrá favorecer el desarrollo individual de cada alumno hasta donde sea posible en función de sus características personales y, por lo tanto, la atención educativa más conveniente.

Estrategias metodológicas

En todo lo que se refiere a la *metodología*, el centro debe tomar, prácticamente, todas las opciones, ya que no se suele establecer ningún modelo metodológico como obligatorio, si bien es cierto que éste ha de ser coherente con los objetivos que se pretenden y con los contenidos que se trabajan y, en este sentido, sí se marcan pautas que orientan para llevar a cabo prácticas acertadas. Se hace imprescindible –si realmente se quiere modificar algo en la educación– el cambio metodológico dentro del aula. Aunque es cierto que la posibilidad de participación del alumnado se ha incrementado en muchos casos y que éste se expresa con gran libertad en la comunicación con los profesores y profesoras, lo cierto es que no se termina de optar por una metodología variada en la que se combine tanto la exposición del profesor –cuando se estime necesaria– con la actividad individual del alumno y con la actividad en equipo, combinadas adecuadamente.

Y hay que admitir que ésta es la única manera en que se puede facilitar la práctica de modificaciones curriculares. Difícilmente pueden trabajar los alumnos a distinto ritmo y respetando su distinto estilo de aprendizaje si deben hacerlo al modo tradicional, es decir, aprendiendo los mismos contenidos, en el mismo tiempo y de la misma manera.

No hay que olvidar que el alumno aprende más a través de lo que *hace* que de lo que se le *dice*. Y el hacer en el aula está marcado por el modelo metodológico seleccionado. En base a este principio, quiero señalar que muchos de los objetivos generales (capacidades) que ahora se proponen en el currículum general, exigen una metodología combinada y activa, ya que de lo contrario nunca se alcanzarán, por ejemplo, a participar se aprende participando, a valorar se aprende valorando, a respetar se aprende respetando... No es cuestión de estudiar, sino de aplicar diariamente esta forma de hacer en el centro y en el aula. Así, comprobamos que la metodología se convierte también en contenido de aprendizaje, pues se aprende haciendo, y el modo de hacer, el camino para llegar a los objetivos lo constituyen las estrategias metodológicas que se adopten.

Hay que favorecer, por lo tanto, la realización de mayor número de actividades, más fáciles o más complejas, por parte del alumnado, de acuerdo con las diferencias que presente, que, por supuesto, serán más o menos acusadas en cada caso y derivadas de distintas situaciones.

Evaluación

La *evaluación*, por su parte, constituye uno de los factores condicionantes de todas las prácticas educativas. Según sea el modelo evaluador elegido, así será el modelo de enseñanza y aprendizaje desarrollado. «... *El modelo de evaluación que está previsto aplicar es lo que condiciona tanto los objetivos que se consiguen como la forma de trabajo en los centros y en las aulas, de manera que éste dirige virtualmente los procesos de enseñanza y aprendizaje, al igual que el funcionamiento de los centros educativos...*» (Casanova, 1999, p. 98). Todo el sistema está en función de la evaluación, lo que se evalúa es lo que vale, lo demás no cuenta. Se aprende para aprobar, no para aprender. Las cabezas bien llenas, pero no bien hechas, se vacían durante los periodos vacacionales –lo sabemos todos–, y ese relleno es favorecido por un sistema de evaluación que premia sólo la memorización y la valoración en función de una prueba puntual en la que se demuestra lo que se «sabe», aunque se olvide al día siguiente.

Por otro lado, este modelo tiende a homogeneizar al alumnado en cuanto a sus niveles de aprendizaje, ya que aplica la misma prueba a todos sin diferenciar sus potencialidades iniciales. Ni atiende al que no llega a esa prueba estándar ni deja seguir avanzando al que la tiene superada. De esta forma, el alumnado no estereotipado en el modelo establecido, queda marginado del sistema, con las graves repercusiones que esto tiene para su vida futura y para la sociedad.

Un modelo de evaluación continua y formativa presupone evaluar procesos y no sólo resultados; por lo tanto, debe incorporarse desde el comienzo del trabajo y servir para ofrecer datos, permanentemente, acerca del desarrollo del aprendizaje. Con ello, permite favorecer los aprendizajes de modo continuado y personalizado con cada alumno, sin mantenerlo en unos parámetros o niveles iguales para todos. Hace posible graduar el ritmo de enseñanza ajustándolo al ritmo y estilo de aprendizaje de cada niño o joven. Las diferencias se atienden, también y especialmente, mediante un modelo evaluador que lo permita, que no obligue y constriña el avance de la persona por el establecimiento de una evaluación rígida, uniformadora e igual para todos. Si se quiere atender a la diversidad, no debe utilizarse la evaluación para igualar a las personas, sino como clave para la diversificación adecuada de los aprendizajes.

Por otro lado, hay que abogar por una evaluación descriptiva, que exprese con palabras los logros que va alcanzando el alumno y las dificultades que presenta. De esta forma, tanto los alumnos como sus familias sabrán con claridad los aspectos en los que destaca y en los que debe esforzarse para mejorar. Una sigla o un número no dicen nada. Nadie sabe, con esos signos, lo que un alumno sabe o deja de saber. Hay que ser más explícitos para favorecer la autoevaluación del alumnado y su evaluación realmente formativa.

MEDIDAS CURRICULARES ESPECÍFICAS PARA LA ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD

Además de este planteamiento general del sistema, que pretende una escuela para todos (me refiero especialmente a la educación obligatoria) y permite atender a la diversidad con los mecanismos curriculares establecidos, pueden establecerse medidas específicas para las situaciones que así lo requieran.

Algunas de estas medidas, a modo de ejemplo, podrían ser:

- a) Refuerzo educativo
- b) Adaptación curricular
- c) Diversificación curricular
- d) Optatividad
- e) Itinerarios
- f) Permanencia de dos años más en la educación obligatoria
- g) Duración de dos años menos de la educación obligatoria

El *refuerzo educativo* supone el menor grado de modificación curricular y organizativa para que un alumno supere una dificultad de aprendizaje transitoria.

Se pretende que si el alumno presenta, por motivos circunstanciales, un problema puntual relativo a determinado contenido, debe recibir el apoyo específico del profesorado para superarlo y continuar el aprendizaje con su ritmo habitual.

La *adaptación curricular* puede ser significativa o no significativa. En el primer caso, se modifican los propósitos u objetivos que deben alcanzarse de modo general, es decir, los que están establecidos obligatoriamente para el alumnado de una etapa, lo que significa, en definitiva, que el alumno no alcanza el nivel de desarrollo de capacidades previsto. A partir de ese sustancial cambio, también se varían los contenidos, metodología, recursos, evaluación, etc. La adaptación curricular no se considera significativa si el alumno va a alcanzar las capacidades previstas para su etapa educativa, aunque se modifiquen el resto de elementos curriculares, tales como, contenidos, metodología, recursos didácticos o evaluación. Se cambian los caminos, pero se alcanza la meta propuesta.

La *diversificación curricular* puede aplicarse, como ocurre en el caso anterior, en la Educación Secundaria (sobre todo si es obligatoria). Supone la mayor modificación curricular, sin cambiar los objetivos, que puede darse en la educación obligatoria y se dirige al alumnado que, por dificultades generalizadas en el aprendizaje –aunque no por discapacidad alguna– se prevé que, siguiendo el currículum ordinario, no va a desarrollar las capacidades previstas para el final de etapa. El centro docente debe tener elaborado un programa de diversificación curricular (casi siempre para dos años académicos), en el cual se pierde la referencia de las áreas habituales y se programa en torno a dos ámbitos: el lingüístico-social y el científico-tecnológico. En el primero se incluyen las áreas de lengua y literatura, ciencias sociales, geografía e historia; el segundo comprende las áreas de matemáticas, ciencias de la naturaleza y tecnología. El resto de las áreas deben ser cursadas por el alumnado con el grupo habitual de compañeros. Un dato importante es que los grupos de diversificación no deberían tener más de quince alumnos, para personalizar la atención a los mismos, factor fundamental de éxito escolar.

La *optatividad* consiste en la posibilidad de elegir determinadas materias, especialmente en la Educación Secundaria, que no corresponden al currículum común de todo el alumnado. La institución docente ofertará estas materias, para que cada alumna o alumno seleccione las que prefiera en función de sus intereses o necesidades. El porcentaje de tiempo para la optatividad crecerá a medida que avanzan los cursos de la Educación Secundaria, dado que las diferencias individuales se van acrecentando en función de la edad. Resulta importante, también, porque permite ampliar o diversificar aprendizajes o reforzar áreas o materias, con talleres específicos, para el alumnado que precise este apoyo y alcanzar, así, los objetivos de la educación obligatoria.

Los *itinerarios*, referidos al Bachillerato, suponen la posibilidad de elección de materias, en función de los estudios que posteriormente desee cursar el alumno o alumna. Es una medida similar a la optatividad, pero ya más dirigida hacia un futuro profesional o hacia estudios de carácter inmediato.

LA ORGANIZACIÓN, ELEMENTO CLAVE PARA EL DESARROLLO CURRICULAR

Resulta obligado hacer alguna puntualización, aunque sea breve, en relación con el modelo organizativo de los centros. Si el currículum es flexible, y pretende aplicarse mediante las adaptaciones necesarias en cada caso, intentando que el sistema se ajuste al alumno y no el alumno al sistema, se hace imprescindible que la organización lo permita, ya que un marco organizativo rígido impide la puesta en práctica de muchos proyectos curriculares perfectamente pensados desde un punto de vista teórico.

Como dicen Brighouse y Woods, (2001, p. 121): «*Adultos del siglo XXI enseñados por profesores del siglo XX en aulas del siglo XVIII*».

La práctica de las posibilidades que ofrecen los agrupamientos flexibles del alumnado (en función de su nivel de aprendizaje o de determinado tipo de actividades, por ejemplo) exige, igualmente, la organización flexible de la escuela, es decir, unas franjas horarias adecuadas para que puedan realizarse los cambios de alumnos, sin descontrol, o para que, dentro de un mismo nivel, grado o ciclo, puedan realizarse agrupamientos flexibles sin tener que mantener, obligatoriamente y de forma continuada, un mismo grupo de alumnos sin variación alguna.

En la Educación Secundaria, donde, en general, por su propia estructura, se plantea mayor dificultad, podrían establecerse actividades trimestrales en las que coincidieran dos o más profesores, uniendo las horas aisladas de una mañana y convirtiéndola en una o dos sesiones, para desarrollar actividades que de otro modo son imposibles de realizar.

También es necesaria una organización flexible dentro del aula. No todos los alumnos tienen que estar haciendo lo mismo en los mismos tiempos, como apuntaba antes. Hay métodos que permiten diferentes niveles de trabajo –dentro de la programación prevista– en distintos equipos de alumnos, según sus necesidades educativas.

IGUALDAD DE OPORTUNIDADES Y MEDIDAS CURRICULARES DE COMPENSACIÓN

Es obligación de las Administraciones educativas el garantizar la igualdad de oportunidades en la educación de todos los ciudadanos. No obstante, dada la desigualdad social existente en la población, a través del currículum escolar se hace preciso adoptar medidas para innovarlo permanentemente y atender a las situaciones planteadas diferencialmente según las distintas situaciones en que cada alumno o alumna se encuentre.

De forma genérica, se adoptarán opciones para:

- Garantizar la escolarización del alumnado en función de sus necesidades.
- Impulsar las acciones que garanticen la calidad educativa y la adecuada atención de todo el alumnado.
- Desarrollar medidas específicas de carácter integrador dirigidas al alumnado con necesidades de compensación educativa.
- Incorporar la iniciativa social a la acción educativa de las distintas Administraciones implicadas.

Este conjunto de medidas generales (Plan Regional de Compensación Educativa para Madrid), partirá de un diagnóstico que garantice la oportunidad de las actuaciones que se emprendan. Por tanto, además de datos como tasas de escolarización en la educación obligatoria, número de alumnado inmigrante sin conocimiento de la lengua mayoritaria, número de alumnado con desfase curricular significativo, etc., será preciso conocer, por ejemplo:

- Tasas de escolarización temprana en Educación Infantil.
- Datos sobre resultados académicos.
- Datos de absentismo escolar y/o abandono prematuro del sistema educativo.
- Porcentajes de familias con mínimos ingresos económicos.

Para alcanzar la efectividad de las medidas de modificaciones curriculares seleccionadas en cada caso, se marcarán criterios generales de actuación, tales como:

- Normalización
- Acción positiva
- Integración e interculturalidad
- Equilibrio territorial y sectorial
- Participación social

- Coordinación
- Carácter global de las actuaciones
- Evaluación continua

Es importante, también, diseñar un modelo de evaluación permanente que permita ir ajustando las medidas en sus distintas fases de aplicación, de manera que se garantice el logro de las metas en un máximo grado.

ALGUNOS EJEMPLOS DE MEDIDAS EXTRAORDINARIAS PARA ATENDER A LA DIVERSIDAD

Además de las medidas ya comentadas, que pueden generalizarse al sistema de modo sistemático para toda la población escolar, en función de las necesidades que ésta presente en cada etapa evolutiva, parece adecuado prever la implantación de otras medidas, de carácter extraordinario, para casos, más o menos amplios, que surjan en los distintos momentos sociales, según circunstancias que cambian, como ya se indicó, de modo acelerado.

Para atender a las situaciones diferenciadas que antes quedaron enumeradas, pueden establecerse medidas tales como:

Opciones curriculares y organizativas

- Unidades de Apoyo Educativo en Centros Hospitalarios («Aulas Hospitalarias»), para alumnado hospitalizado por periodos considerables de tiempo –en todo caso, más de quince días–, de manera que continúe sus estudios obligatorios y mantenga la actividad que le es habitual, lo que contribuye a su mejor funcionamiento del sistema inmunológico y, por lo tanto, a su más pronta curación.
- Funcionamiento de un Servicio de Apoyo Educativo Domiciliario, para el alumnado que debe permanecer convaleciente por periodos mayores a un mes, con profesorado de la propia Administración educativa, o a través de la colaboración con alguna organización o entidad sin ánimo de lucro.
- Creación de Servicios de Apoyo Itinerantes para el alumnado inmigrante, que se incorpora al sistema educativo a lo largo del curso o ciclo escolar y que, además, desconoce la lengua mayoritaria. Estos servicios pueden disponer de un número variable de profesores que atienden al alumnado de varios centros en una misma localidad, hasta que éste puede incorporarse al aula en adecuadas condiciones de comprensión.

- Es importante, también, prever profesorado de apoyo, además del habitual en la escuela, para facilitar la escolarización de alumnado con desfase curricular significativo (dos años, al menos, en función del que le correspondería por edad). Este profesorado estable, también enseñaría la lengua en caso de desconocimiento por parte del alumno o alumna. Igualmente, puede ser profesorado especializado para el apoyo al alumnado con necesidades educativas especiales derivadas de discapacidad.
- Cuando se dan procesos de inmigración rápidos y numerosos, resulta conveniente mantener el equilibrio del alumnado recién incorporado al sistema entre todas las escuelas existentes, sostenidas con fondos públicos. Pueden reservarse plazas a lo largo de todo el año escolar, de manera que en cualquier momento el niño o niña se incorpore a la escuela sin mayores dificultades. Es la mejor garantía para una adecuada integración.
- Establecimiento de regulación legal para favorecer la incorporación escolar y social de la forma más idónea. Para edades entre 14 y 16/18 años pueden ser apropiadas las aulas-taller (con actividad eminentemente práctica, acompañada de aprendizajes instrumentales), o la anticipación de los antes citados programas de diversificación curricular, organizados por ámbitos curriculares amplios, más que por áreas o materias específicas.
- Estas medidas organizativas y curriculares para alumnado de hasta 14 años, pueden centrarse en apoyos dentro del aula o en apoyos, fuera del aula, en grupos pequeños (un máximo de ocho alumnos), en los que reciban refuerzos educativos específicos, en función de su nivel curricular personal, que se supone desfasado de lo que debería ser por edad.
- El establecimiento de talleres, conducentes a la adquisición de un oficio dirigido directamente al empleo del alumno o alumna, a partir de los 16 ó 18 años. El alumnado procedente de entornos desfavorecidos socialmente o recién llegado a un país en las edades citadas, puede encontrar en esta vía el camino y la salida para su inserción personal, laboral y social más adecuada.
- El establecimiento de actuaciones de compensación externa en los centros, a través de proyectos de las propias instituciones educativas e, igualmente, de entidades sin ánimo de lucro, para llevar a cabo refuerzos escolares, creación y desarrollo de hábitos de trabajo, acompañamiento de alumnado desprotegido, etc., fuera del horario escolar –es decir, ampliando las actividades del alumnado– es otro componente que favorece el apoyo y la integración social deseada.

Opciones complementarias

- Las medidas de carácter complementario, como puedan ser las ayudas de comedor escolar, de transporte o de material didáctico (libros de texto o manuales), resultan igualmente necesarias en muchos casos para la incorporación no marginal ni discriminatoria de la población desfavorecida económica y socialmente.
- La oferta de cursos de formación permanente para el profesorado en temas relacionados con la atención a la diversidad es, también, la base sobre la que apoyar toda actuación. Cursos sobre enseñanza de español como segunda lengua, interculturalidad, resolución de conflictos, desarrollo de habilidades sociales..., son prioritarios para la atención del alumnado.
- La apertura de aulas que aborden temáticas tales como música, danza, teatro, biblioteca, deporte..., suponen la apertura de los centros a su entorno durante las tardes, contribuyendo a la mejora social de los barrios o las zonas donde se ubiquen.
- Hay que citar, del mismo modo, la importancia de extender y reforzar la red de centros de educación de personas adultas, por ser la vía de educación permanente, de educación a lo largo de toda la vida, a la que tienen derecho todos los ciudadanos del mundo. No se cierra el sistema a los 18 años de edad. Continúa una amplia e interesante oferta educativa, tanto de enseñanzas iniciales u obligatorias, como de iniciación profesional, enseñanzas abiertas, enseñanza del español como segunda lengua (L2)..., que son garantía del ejercicio de igualdad de oportunidades en cualquier etapa de la vida.
- La prevención y seguimiento del absentismo escolar es un factor fundamental para evitar los desfases en el aprendizaje; por ello, la colaboración con entidades locales y con las administraciones que asumen competencias en Servicios Sociales, resulta imprescindible para lograr el objetivo de la escolarización continuada.
- La organización de un Servicio de Intérpretes y Traductores, que favorezca la comunicación de las familias con los centros docentes, ayudará a la incorporación de éstas al sistema escolar, especialmente en el momento de su llegada al país receptor.

LA CALIDAD DE LA EDUCACIÓN

Todas las medidas citadas anteriormente, al igual que el planteamiento genérico del sistema, pretenden, en definitiva, conseguir una alta calidad educativa para toda la población escolar. En estos últimos años, la gestión de calidad en la educación o la gestión de calidad total (TQM), se ha hecho presente en la educación, procedente del mundo de la empresa, con la pretensión de alcanzar esa calidad mencionada con métodos o planteamientos propios. Su filosofía y principios se van incorporando a las instituciones docentes, tras una adecuación más o menos ajustada, según diferentes autores y modelos.

En primer lugar, hay que reconocer que la situación de trasvase de principios desde el mundo laboral al educativo no es nueva. En 1916, Henry Fayol publica su *Administración general e industrial* y establece las bases de toda administración, es decir, planear, realizar y evaluar, que pasan a figurar, casi imperceptiblemente, en los centros docentes como pautas didácticas para el desarrollo de tareas de índole esencialmente pedagógica. A partir de estas fases y modelo organizativo derivado, la actividad docente se segmenta, apareciendo especialistas en currículum, en planificación, en evaluación...; los estudios sobre el rendimiento de los obreros llevaron, en pedagogía, a la discusión sobre el aprendizaje del alumnado en términos de rendimiento académico; la cuantificación de este rendimiento académico es otro factor incorporado del mundo empresarial, que llega hasta nuestros días, a pesar de la importante evolución habida en el campo de la psicología evolutiva y del aprendizaje.

Después, en los años sesenta, toma fuerza otro movimiento tecnocrático/empresarial que nos lleva a hablar de capital humano, inversión educativa, empresa educativa, etc., lo que llevó a los Estados a realizar grandes inversiones en la educación, aunque no todas ellas justificaron, en calidad educativa, el gasto realizado. Es decir, que la influencia del modelo empresarial en la educación ha supuesto, en determinados momentos, fuertes impulsos para los sistemas, para su mejor organización y para su mayor extensión, aunque haya que reconocer que algunos de sus efectos han resultado negativos desde un enfoque eminentemente educativo. Algunos principios muy arraigados en la sociedad y en el mundo del trabajo no son fácilmente asumibles para los educadores, que, casi siempre, pretendemos otros propósitos un tanto diferentes a los de los empresarios.

Aparece ahora un modelo de gestión de calidad total, que se aplica a los sistemas educativos bajo diferentes formulaciones y submodelos, o desarrollos de sistemas diferenciados, según la adaptación de autores y países. ¿Qué puede tener de positivo para el mundo educativo? Quizá, en primer lugar, la reacción de los

profesionales de la educación ante los nuevos planteamientos, ya sea a favor o en contra. Ha supuesto, prácticamente en todos los casos, la exigencia de adoptar una postura ante esa nueva realidad, de reflexionar acerca de la propia experiencia, de, en definitiva, volver a pensar la educación, lo que siempre deriva, sin duda, en una mejora de su calidad mediante la investigación sobre la práctica. Pero no es posible quedarse ahí. Hay que detenerse y analizar lo que aporta de favorable la gestión de calidad al quehacer educativo y docente.

¿Qué se entiende por calidad?

Selecciono tres conceptos de «calidad» (se entiende: de buena calidad) que pueden servir de punto de partida para avanzar en esta breve reflexión. Según Droin (1993, p. 81), «*calidad es el conjunto de principios y métodos organizados en estrategia global y tendentes a movilizar a toda la empresa para obtener una mejor satisfacción del cliente al menor coste*». Otra definición es la de Williams y Watson (1995, pp. 8-9 y 12), que estiman que «*la calidad total es un conjunto de estrategias y un método racional de gestión propia de las empresas basada en la idea del cliente; en el compromiso adquirido; en la necesidad de adoptar una línea de trabajo sistemático y de evaluar el progreso continuo y en la interconexión de las actividades de las personas, eliminando así el aislamiento departamental o individual*». La tercera corresponde a De Bono (1993, p. 47), que afirma que «*la calidad total es el mejoramiento progresivo, aun cuando no haya habido ningún fallo*».

Destaco algunas ideas positivas que, debidamente adaptadas, darían buenos resultados en educación: satisfacción, estrategias sistematizadas, racionalidad, compromiso, evaluación continua, trabajo colaborativo, mejora progresiva, entre otras.

Características y pilares de la calidad total

Resumo algunas de las ideas que aparecían en las definiciones anteriores, que, al trasladarlas al ámbito académico-educativo, pueden convertirse en los siguientes pilares o bases para su implementación en las instituciones docentes (para ampliar, puede consultarse: Cano, 1999, p. 288-297):

1. Considerar que la persona que recibe los servicios de la escuela es lo primero.
2. Basar la gestión en la mejora continua, en la constante evaluación de procesos.
3. Comprometerse y participar, cooperando en lugar de compitiendo.

4. Ser conscientes de que el papel del líder es básico.
5. Convertir la escuela en una organización inteligente, capaz de aprender.
6. Fundamentar la toma de decisiones en datos objetivos.
7. Centrarse en pequeños cambios.
8. Establecer un sistema de recompensas que premie el esfuerzo.

En principio, con este planteamiento inicial, resultaría interesante su aplicación real y de forma adecuada a las actuaciones escolares. Reforzando estas primeras ideas, cabe añadir la propuesta de English y Hill (1994), donde se explicitan las condiciones precisas para su puesta en práctica. Reproduzco sólo algunos de los principios que proponen:

Filosofía:

- De un universo de certezas a uno de incertidumbres.
- De la verdad como algo eterno a la verdad como algo contextual.
- De ser un lugar centrado en los profesores a ser un lugar centrado en el aprendizaje.
- Del aprendizaje como experiencia monocultural al aprendizaje como fenómeno multicultural.
- De la educación destinada a reproducir los roles de la sociedad a la educación como palanca para el cambio social.

Psicología:

- Del aprendizaje pasivo al aprendizaje activo.
- De una definición de aprendizaje «acreditado» a muchas definiciones bajo la idea de inteligencias múltiples.
- Del aprendizaje como algo en su mayor parte didáctico al aprendizaje inductivo.
- De usar la competitividad como motivación a la autocomprensión, la capacidad y la cooperación como claves motivacionales.

Pedagogía:

- La enseñanza pasa del explicar al aconsejar y tutorizar.
- El control de la enseñanza pasa de la institución a cada grupo de trabajo.
- Las estrategias en el aula pasan de crear masas homogéneas a crear gran diversidad mediante el reconocimiento de las diferencias.

- De las técnicas de instrucción de la clase en su conjunto al trabajo en pequeño grupo y a la individualización.
- De la disciplina impuesta a la disciplina inherente a un buen aprendizaje.

Psicometría:

- De los tests estandarizados a la evaluación auténtica.
- Del etiquetaje y la clasificación a la diagnosis y la ayuda.
- De las ideas preconcebidas sobre fracaso al aprendizaje de todos los niños.
- De la normatividad y la normalidad a las normas múltiples.
- Del elitismo cultural al pluralismo cultural como normal.
- De examinar a los niños bajo un patrón monocultural y con hechos que sesgan en función del género a múltiples formas de evaluación que resultan multiculturales y libres en referencia al género.
- De la evaluación centrada en estadísticas, símbolos y gráficos comparativos a la evaluación centrada en las presentaciones en clase, la creatividad y la retroalimentación cualitativa. Hay que superar la evaluación basada en exámenes y tests cerrados.

Currículum:

- De la ingeniería curricular al currículum como valores y cuestiones sin límites fijos.
- Del currículum unidireccional al currículum definido mediante el respeto a la diferencia.
- Del currículum centrado en el control al currículum centrado en el desarrollo personal.
- Del currículum como el contenido «correcto» al currículum entendido primero como proceso y segundo como contenido.
- Del currículum como objetivos impuestos al alumno a la educación y los objetivos del alumno como lo más significativo.

Otros modelos para la calidad educativa

Comparando algún otro movimiento con el que ahora se nos presenta, selecciono, por un lado, el de Escuelas Eficaces, donde se señalan también unos factores que, tras la evaluación de un número determinado de escuelas, aparecen como

coincidentes en lo que la sociedad considera una escuela que ofrece una respuesta de calidad adecuada a las expectativas existentes; por otro, el EFQM (Modelo Europeo de Gestión de Calidad), por los elementos que resultan coincidentes en ambos casos (ver tabla 1).

Tabla 1

Factores comunes entre las Escuelas Eficaces y EFQM

Escuelas eficaces	EFQM
Autonomía de gestión	Liderazgo
Liderazgo en la dirección	Planificación y estrategia
Estabilidad del profesorado	Recursos
Planificación curricular y claridad de propósitos	Gestión de personal
Desarrollo profesional del personal	Procesos
Participación de las familias	Satisfacción del cliente
Reconocimiento social del éxito de la escuela	Satisfacción del personal
Optimización del tiempo de aprendizaje	Impacto en la sociedad
Apoyo institucional	Resultados de la escuela

Admitiendo, no tanto la terminología cuanto las intenciones de estos modelos, es ya el momento de que la atención a la diversidad aparezca como factor de calidad en la escuela, ya que de lo contrario mucha población quedará marginada, se empobrecerá culturalmente la sociedad y bajará, realmente, la calidad de la educación para todos. La atención a la diversidad debe constituir un eje transversal que cruce cualquiera de los factores señalados anteriormente, de manera que, permanentemente, se tenga en cuenta a la hora de marcar indicadores para valorar hasta qué punto se alcanzan los elementos seleccionados, de acuerdo con nuestros planteamientos iniciales y con la propuesta ya citada de English y Hill (1994).

LA EVALUACIÓN DE LA CALIDAD

Enlazando con la última afirmación, hay que reconocer que, en definitiva, la aplicación de los modelos de calidad total se convierte en un sistema de evaluación continuada del funcionamiento de las escuelas, de modo que dicha evaluación constituye un elemento de mejora permanente, ya que marca el camino a seguir, formula indicadores de calidad evaluables, ofrece información acerca de los procesos, favorece –por ello– tomar decisiones de cambio inmediatas, etc. Al finalizar el proceso, permite, igualmente, disponer de datos fiables y válidos para valorar hasta qué punto se han alcanzado los factores propuestos.

La evaluación es el eje de los modelos de gestión de calidad. Evaluación y calidad se vinculan inexorablemente. Posiblemente, ni evaluación ni calidad tengan sentido –al menos en educación– si son consideradas de forma independiente. Prácticamente la totalidad de los defensores de los modelos basados en la calidad insisten siempre en identificar la evaluación como la estructura básica de los procesos orientados a la calidad, es decir, mejora permanente y autónoma, apoyada en la evaluación continua y formativa que conduce al perfeccionamiento de los procesos y, en consecuencia, de los resultados. En estos principios se basa Deming al proponer su ya famoso círculo: planear, ejecutar, evaluar y ajustar el proceso.

Como propuesta, asumible y practicable, cabe plantearse un trabajo que parta de la selección o la evaluación de los factores elegidos, marcando claramente el o los propósitos que se pretendan conseguir en relación con ellos. Para lograr estos propósitos, se formulan los indicadores pertinentes y, a continuación, se reflexiona sobre la realidad de la escuela en relación con cada uno de esos indicadores. La diferencia existente, es decir, el camino que falta para llegar a lo propuesto, se plasma en otra columna y, como consecuencia, a continuación se indica el plan de actuación para mejorar la escuela en ese aspecto y, por lo tanto, se va configurando el plan de mejora adecuado para el plazo temporal que la institución docente se marque.

Llevar a cabo estos planteamientos exige dos cambios importantes en la cultura escolar tradicional:

- a) La implicación de toda la comunidad educativa en la evaluación de la escuela.
- b) La asunción de la cultura de la evaluación como elemento de mejora y no sólo como elemento de control o comprobación.

LOS RIESGOS DEL MODELO DE GESTIÓN DE CALIDAD TOTAL

A pesar de los enfoques positivos que pueden darse de los diversos modelos de calidad total, muchos docentes y educadores, en general, se plantean serias dudas acerca de su viabilidad y su eficacia positiva en los sistemas educativos. Hay que resolver cuestiones de importancia, sin eludir la discusión, para poder llegar a acuerdos y consensos positivos para la escuela.

Algunos de los interrogantes para su posible cuestionamiento se centrarían en los siguientes puntos:

- ¿Quién es el cliente en educación? ¿Siempre tiene razón el cliente?
- ¿Es adecuado el lenguaje al mundo de la docencia?
- ¿Se ha asumido el trabajo cooperativo como forma habitual de actuar?
- ¿Qué cambios organizativos son necesarios en la escuela para aplicar el modelo con eficacia?
- ¿Está mentalizado y actualizado el profesorado para estos nuevos procesos?
- ¿Responde el modelo sólo a una campaña de imagen?
- ¿Obedece a intereses empresariales?
- ¿Qué es el fracaso escolar? ¿Sólo el centrado en resultados académicos convencionales?
- ¿Es el TQM un modelo adecuado para atender a la diversidad del alumnado?

Calidad total para la educación y para la escuela sí, por supuesto, pero, en cualquier caso será preciso:

- Adaptar los modelos al ámbito educativo (en sus conceptos y en su terminología).
- Seleccionar las ideas positivas que contribuyan a un trabajo globalmente mejor.
- Desterrar los modos de hacer que impliquen modelos ya superados.
- Asociar calidad y equidad, ya que toda la población tiene derecho a una buena educación.

El centro escolar se convertirá, en una institución en la que la educación se plantee con más reflexión y menos intuición, con más sistematización y menos improvisación, y, en cualquier situación, como reflexión de todos.

La calidad para toda la población pasa, en definitiva, por la atención a la diversidad, a las diferencias que presenta cada educando, y, también, por un modelo de evaluación que garantice la mejora, mediante el aporte de datos fiables y válidos sobre los que tomar decisiones con garantías de acierto.

REFERENCIAS

- Brighouse, T. y Woods, D. (2001). *Cómo mejorar los centros docentes*. Madrid: La Muralla.
- Cano, E. (1999). *Evaluación de la calidad educativa*. Madrid: La Muralla.
- Casanova, M.A. (1999). *Manual de evaluación educativa*. Madrid: La Muralla.
- Casanova, M.A. (2002). Interculturalidad y educación. Reflexiones para la actuación en los centros docentes. *Jornadas El profesorado y el cambio educativo*. Madrid: CIE de la Fundación Hogar del Empleado.
- De Bono, E. (1993). *Más allá de la competencia. La creación de nuevos valores y objetivos en la empresa*. Barcelona: Paidós Empresa.
- Droin, R. (1993). *La calidad con la sonrisa. Una ayuda hacia la calidad total*. Bilbao: Deusto.
- English, F.W. y Hill, J.C. (1994). *Total Quality Education. Transforming Schools into Learning Places*. Thousand Paks (California): Corwin Press.
- López Rupérez, F. (2001). *Preparar el futuro. La educación ante los desafíos de la globalización*. Madrid: La Muralla.
- Reimers, F. (coord.) (2002). *Distintas escuelas, diferentes oportunidades*. Madrid: La Muralla.
- Williams, J. y Watson, L. (1995). Gestión de calidad total en educación. *Organización y Gestión Educativa*, 3.