

DIVERSOS Y TAMBIÉN DESIGUALES. ¿QUE HACER EN EDUCACIÓN?.

J. Gimeno Sacristán

"Los hombres son entre ellos tan iguales como desiguales. Son iguales en ciertos aspectos y desiguales en otros. ... Entre los hombres, tanto la igualdad como la desigualdad son de hecho verdaderas porque la una y la otra se confirman con pruebas empíricas irrefutables. Sin embargo la aparente contradicción de las dos proposiciones «Los hombres son iguales» y «Los hombres son desiguales» depende únicamente del hecho de que, al observarlos, al juzgarlos y sacar las consecuencias prácticas, se ponga el acento sobre lo que tienen de común o más bien sobre lo que los distingue" (BOBBIO, 1995, pág.145).

La diversidad como hecho y la igualdad como aspiración.

La simple yuxtaposición de los términos educación y diversidad humana da lugar a introducirse en una de las polémicas más fructíferas para el pensamiento social en general y sobre la educación en particular. Plantear el tema de la diversidad desde las preocupaciones más pragmáticas y acuciantes para el profesorado desde el principio puede dar lugar a extraer consecuencias no deseables o a atisbar soluciones que traicionen valores muy fundamentales de la educación; que, digámoslo ya, se concretan en estar ésta al servicio de algo que pudiera entenderse como contradictorio: favorecer la **igualdad** entre los seres humanos en aras de una sociedad más justa y democrática, por un lado, respetando al tiempo y estimulando a la vez los procesos de acrisolamiento idiosincrásico de la cultura en la radical individualidad de cada sujeto en el curso de su desarrollo, interactuando con la educación formal e informal.

Una actitud de respeto hacia la diversidad se entiende como un supuesto irrenunciable de la sociedad democrática que acepta el pluralismo existente, así como la singularidad de los procesos de aculturación y de aprendizaje escolar en aras del valor de la libertad. La búsqueda de la igualdad es la lucha porque algunas de las diferencias entre los seres humanos, previas y de acción paralela a la escolaridad, cuyo origen no está dado en la naturaleza, no se conviertan en murallas para el imposible ejercicio de la libertad de los menos dotados en esa sociedad democrática. Los problemas concretos que tienen los profesores para vérselas con un panorama de alumnos muy distintos en capacidades, en cuanto a culturas de referencia y capitales culturales recibidos fuera de la institución escolar, en sus intereses y en aspiraciones, no tienen que ser vistos como negativos, puesto que son consecuencia de la universalización de la educación, que es un bien social. Desde luego, los profesores tendrían más homogeneidad en sus centros y en sus aulas si solamente un segmento de la población acudiese a ellas.

La conflictividad que se derive para la práctica de los docentes no es sino la lógica consecuencia de tener que abordar en unas determinadas condiciones materiales y organizativas de escolarización masiva aquéllos dos principios: el derecho a la igualdad y derecho al respecto de la singularidad. La escuela como institución tiene ante sí la necesidad de articular en su estructura y funcionamiento ese doble programa; el contenido de la enseñanza y de la educación debe considerar también el doble reto en el curriculum y en su desarrollo: el pluralismo como punto de partida y como meta, al lado de la búsqueda de la igualdad en todo aquello que discrimine para la participación de los individuos de los bienes económicos, sociales y culturales.

Como señala el antropólogo GEETZ (1992):

"Si deseamos descubrir lo que es el hombre, sólo podremos encontrarlo en lo que son los hombres: y los hombres son ante todo, muy variados" (Pág.57) .

Alguna consecuencia tendremos que sacar de esta evidencia. Si los seres humanos son distintos, lo que es una constatación empírica, como dice BOBBIO, que no merece la pena poner en tela de juicio, estamos ante un hecho que la educación escolarizada no puede pasar por alto. Ésta se topa, pues, inexorablemente, con una realidad compleja que organizar y dirigir, que se proyecta en

formas segregadoras o integradoras de abordar las diferencias en el plano de la estructura escolar, en el hecho de seleccionar o no un curriculum para sujetos diferentes y a la hora de establecer la convivencia, así como planificar y desarrollar experiencias de aprendizaje en las aulas.

El primer problema para la educación, como para toda acción social y política, es dilucidar en el terreno de los principios, en primer lugar, si, como dice BOBBIO, nos hemos de situar en una perspectiva en la que demos prioridad más a lo que nos diferencia o a lo que nos une, porque esta actitud es básica a la hora de configurar un proyecto global de educación, seleccionar el curriculum coherente con dicho propósito y estimular las prácticas más acordes con ambos. Es decir, que, aparte de contar con ese panorama fáctico de las diferencias, urge discutir y aceptar o no, en coherencia con esa otra cara de la realidad, si conviene y merece la pena pensar y hacer la educación en función de todo lo que nos une y nos puede unir, estimulando, precisamente esto, en función de un proyecto de vida en común y de acuerdo con la aspiración a la igualdad democrática. Hoy, frente a corrientes adversas, es preciso plantear también la necesidad y las bondades de un curriculum común, de una escuela común, base de una experiencia cultural compartida. Proyecto que tampoco podrá olvidar la primera cara de la realidad: que las diferencias son un hecho y que la singularidad es también un valor.

El lenguaje estimulante de la diversidad como aspiración encuentra audiencia fácil desde la experiencia del uniformismo escolar vivido, amparado además en valores de respeto democrático, en la crítica a la cultura dominante que ha obviado discursos alternativos y formas diferentes de ser y de ver la realidad. El lenguaje a favor de un curriculum común integrador, respetuoso con los valores de libertad, de la democracia y de algunas diferencias es coherente con el ideal de igualdad y de libertad que tiene que guiar la reinención de prácticas escolares coherentes para que la óptica de la diversificación no caiga en el cultivo de los particularismos y de la segregación social.

Todo el sistema educativo, en cada aula, en toda actividad didáctica, se tiene que optar y de hecho se hace ante la posibilidad o no de un proyecto educativo integrador, de la misma forma que se opta también ante el hecho de que los estudiantes son diferentes entre sí. Así, puede pensarse en que hay una actitud educativa, unos contenidos y una práctica que se deben diferenciar en función de las disimilitudes humanas, sean éstas individuales o de grupo (educación para las diferencias); se puede pensar en el extremo contrario de educar unitariamente sin contar con las diferencias (educación homogenizadora, totalitaria); en medio una gama de posiciones matizadas dentro las que cabe pensar en sistemas y practicas educativas de educación para la igualdad y para el respeto a las diferencias que convengamos en tolerar e, incluso, estimular. El problema está en encontrar el cómo trabajar por un proyecto integrador e igualador (que no es lo mismo que uniformador) desde la realidad de las diferencias, si es que aquél es nuestro objetivo. La tarea no es sencilla, hoy no la tenemos articulada y no es posible de traducir en un repertorio de recetas.

Una perspectiva integradora ante lo que nos une y ante lo que nos diferencia -la de si queremos que exista un proyecto común y, por lo tanto un curriculum también común- es prioritaria de considerar en los momentos en que eclosionan los particularismos de todo tipo: los nacionalismos, los fundamentalismos religiosos, el racismo, las lenguas autóctonas, el reverdecer de determinados innatismos biologicistas, la dualización social, la segregación entre los que pueden y los que no, etc.

Como medida preventiva para acercarse al problema de las diferencias, es preciso establecer una especie de doble "vigilancia", epistemológica y ética. Es preciso interrogar e interrogarse sobre el origen de las particularidades, sobre si son de naturaleza o de cultura; si son, por tanto, diferencias modificables o no, aunque sólo sea en parte, a través de la educación, con las políticas culturales, sociales y económicas adecuadas para ello. Porque los problemas de la igualdad y de la diversidad no se pueden enfocar sólo desde la perspectiva escolar.

Antes de proseguir es preciso que caigamos en la cuenta de que en este tema el lenguaje permite caminar en el filo de una extraordinaria ambigüedad, porque diversidad alude a la circunstancia

de **ser** distinto y diferente, pero también a la de ser desigual, lo que no sólo se manifiesta en una forma de ser variada, sino de **poder ser**, de **tener** posibilidades de ser y de participar de los bienes sociales, económicos y culturales; precisión que es válida para aplicar a cada individuo respecto de sus grupos de referencia y a cada grupo dentro del contexto inclusivo más general. Lo diverso lo contraponemos a lo homogéneo, que ahora parece no gustarnos mucho, en un mundo que consume diseño de caducidad acelerada, aunque, por otra parte, se instalan potentes mecanismos homogeneizadores, y cuando surge por doquier el reclamo de la diferencia cultural. Lo desigual lo confrontamos con la nivelación y ésta es una aspiración básica de la educación que es, no lo olvidemos, capacitación para poder ser.

¿Qué estamos diciendo cuando afirmamos que la educación tiene que respetar o incluso fomentar la diversidad y qué significado le damos al decir que debe combatir las desigualdades? ¿Acaso no hay una forma de ser iguales respetando la diversidad? ¿Acaso no se mantiene y se fomenta la desigualdad cultivando o tolerando ciertas diferencias? ¿En qué aspectos es desde un punto de vista ético aceptable estimular y respetar las diferencias y en cuáles es injusto?. El hombre es distinto a la mujer, el castellanoparlante difiere del catalanohablante, el judío es distinto del musulmán, el niño de seis años difiere del de doce, el torpe difiere del rápido, el bosnio y el serbio son diversos, el que tiene como distracción la canicultura difiere del que es feliz coleccionando sellos, los hijos de la clase obrera difieren de los de la clase culta y pudiente, el que suele suspender con frecuencia difiere bastante del que obtiene como nota media sobresaliente. Los estudiantes con éxito escolar difieren en la escuela y fuera de ella de quienes fracasan.

Como es lógico, en el esclarecimiento de estas cuestión cuentan mucho las opciones ideológicas que se tengan, ya que, si sólo de hechos científicos se tratara, argumentos podrían extraerse para todos los gustos. Ahora, por ejemplo, reverdecen algunas posiciones a favor de que las chicas sean separadas de los chicos en aras de la eficacia escolar. En nombre del feminismo hay quien defiende la integración de las culturas masculina y femenina y quienes reclaman la independencia. Debajo de cualquier debate sobre diferencias y desigualdades hay en términos generales una doble actitud básica previa. a) La de considerar que lo natural es la disimilitud y que si queremos ir contra esa realidad se acaba cercenando la libertad. b) La posición de que las desigualdades, excepto algunas estrictamente ligadas a la información genética, no son naturales en el sentido de que no son inevitables y que la posición ética coherente es combatirlas para proporcionar libertad a quienes vienen siendo menos favorecidos por "el reparto". El despliegue de las condiciones genéticas tampoco es indiferente a las posibilidades que da ese reparto.

Aunque la educación no sea herramienta todopoderosa, estas grandes opciones repercuten en la posición educativa que se adopta ante las diferencias y desigualdades: en la mentalidad de los profesores, en la estructura del sistema educativo que nació y se desarrolló acomodándose a la desigualdad, en la disposición de los *curricula para la diversidad*, en los métodos educativos, en las prácticas de control y de selección, etc. Se trata de aceptar y organizar las diferencias en el sistema educativo o de pretender superarlas en la medida en que sea posible. En medio cabe el pragmatismo inevitable de solidarizarse con la segunda posición pero dar salida a la realidad incuestionable, con la perspectiva histórica de ir modificándola paulatinamente.

Cuando se aborda el principio de la *educación para la diversidad* hay que aclarar cómo nos situamos ante esas posiciones básicas: si simplemente hay que saber que las diferencias están ahí, sí se les da carta de naturaleza y se obra en consecuencia, si es bueno estimularlas, o si, por el contrario, es conveniente reducirlas y hasta anularlas. La diferencia, la diversidad, la disimilitud no pueden ser puras constataciones objetivadas de antropólogo, no son en todos los casos datos inevitables a respetar como si fuesen "paisajes humanos" inalterables que conservar. Muchas diferencias tienen un origen social históricamente consolidado y como protagonistas nos debemos preguntar si tratamos de mantenerlas o no. Esta es la primera interrogación que el binomio educación-diversidad nos hace a todos los que tengamos que ver con la enseñanza.

De manera preventiva proponemos la recomendación de no aceptar un lenguaje o un discurso abstracto unitario para abordar la diversidad en educación, independientemente de cual sea la diversidad a la que nos referimos, porque, como hemos dicho, lo importante en nuestro caso es saber qué hacemos con las diferencias, con cada tipo de diferencia. Ahora se está divulgando de forma simplificada un discurso legitimador de curriculum "a la carta", cuando debajo de este paraguas semántico anidan peligros muy importantes.

No se trata de abrirse a la evidencia de la multivariedad sino de interrogarnos ante cada tipo de diferencia que se nos haga patente con una perspectiva ética de respeto y fomento de la justicia. Precisamente, la lucha histórica por la igualdad, por el respeto y el reconocimiento del valor de cada individuo -eso es también asumir la diversidad-, ha supuesto no dar por naturales a ciertas diferencias, no dar por sentado que cada uno estaba llamado a un destino y a poseer una posición, un tipo y un grado de opciones culturales. Se ha buscado la supresión de "singularidades" en aras de una cultura, una forma de ser y de pensar en la que todos pudiesen considerarse iguales compartiendo perspectivas, formas de ver el mundo y de proyectarse ante el futuro como individuos. Tanto el reconocimiento de ciertas diferencias como la anulación de otras han contribuido a la aceptación de principios éticos favorables a la libertad y a la igualdad, así como a la consolidación de prácticas sociales de progreso.

La diversidad y la autonomía en un marco escolar dado.

La práctica pedagógica añade una complicación de origen, traducida en hábitos potentes y resistentes al cambio. La experiencia de escolarización en sí misma, por flexible que ésta sea y débil su proyecto "normalizador", sin autoritarismos, incluso en marcos secularizados, tiene un objetivo socializador inevitablemente unificador que ha sido básico para lazos sociales. La pedagogía no puede o no ha podido quitarse de encima del todo la coacción, por suavizada que ésta quede, como afirma SOTELLO (1995, pág. 39).

Desde algunas sensibilidades ese simple hecho normalizador se suele percibir críticamente como servidor del proyecto de sometimiento de los individuos a los poderes no democráticos y ocultos o a las ideologías dominantes impuestas a la voluntad de los sujetos. Con la modernidad, la escolarización pasó a ser instrumento para crear consenso social en torno a unos significados y a unos valores además de proporcionar la cultura racional base de la libertad. En la modernidad democrática debe imponerse una perspectiva antropológica educativa matizada: aquella que suma la conquista de la razón como referente de todos, al tiempo que busca también la libertad y la autonomía del sujeto. Desde esa posición, la comunidad social -el sistema educativo a su servicio- vertebrada compartiendo los contenidos racionales, creando significados comunes, difundiendo o proporcionando los mecanismos para lograrlos. La actitud racional conlleva también la aceptación de la disidencia, el respeto a la libertad y a la autonomía, el fomento del espíritu crítico independiente; lo que significa admitir las singularidades y el fomento de la tolerancia ante las diferencias, expresión de esa libertad y de esa autonomía. No se trata tanto de diferencias previas para las que prever un camino educativo diversificado como de estimular logros diferentes conquistados en el recorrido.

La estructura del sistema educativo, el hecho de que la enseñanza se desarrolle en situaciones colectivas, la continuada secuencia a la que obliga una escolaridad prolongada con interdependencias entre los contenidos que imparte, propone e impone a los sujetos una cierta "normalización" en los tratamientos, ante los que chocarán inevitablemente las singularidades personales. Una escolarización obligatoria de diez años de duración requiere una concatenación de elementos, propone una línea de progreso difícil de seguir al unísono por todos y cada uno de los individuos. Cuanto más variada sea la gama de diferencias que en la institución escolar se acojan, tanto más evidentes se harán los patrones de la normalización, condición que se acentúa con la universalización de los sistemas educativos, primero en enseñanza primaria y ahora en la secundaria.

La escuela se "complicó" necesariamente cuando tuvo que acoger a las chicas junto a los chicos, cuando tuvo que enseñar a los listos y a los torpes, a los pobres y a los ricos; se quiso simplificar cuando expulsó a los "subnormales" para tener que volver a asimilar más complejidad cuando una nueva conciencia los trata de "integrar"; separó a estudiantes por ramas especializadas de enseñanza y los volvió a juntar en aras de la formación polivalente, integral o de la simple igualdad social que implica un retraso en la edad de tomar opciones; dentro de los centros en ocasiones se separaron en aulas distintas a los buenos alumnos de los retrasados, para caer en la cuenta de que esta jerarquización (*streaming*) no repercutía en una mejora global de todos, y que además se correspondía con otras segregaciones. La constante en la búsqueda de lo que pudiéramos llamar un sistema educativo y una escuela progresista ha sido la de no separar, la de integrar las diferencias en aras de la igualdad. En cada envite el sistema y las prácticas chirriaron porque las mentalidades, las instituciones y las tareas escolares estaban constituidas para otro propósito. Los principios -el de igualdad y complementariedad- se han tenido que situar por encima de la realidad -la diversidad-, aunque hubiese que afrontar problemas.

Los planos del discurso y de la práctica

Para caminar hacia un proyecto educativo igualador y respetuoso con ciertas diferencias se requiere actuar al menos en tres niveles: a) disponer de una estructura en el sistema educativo facilitadora, b) unos contenidos o un proyecto cultural adecuado y c) unos métodos coherentes tanto con la búsqueda de la razón como de la libertad.

La estructura del sistema

En cuanto a la estructura del sistema educativo, el proyecto moderno de escuela para el logro de ese programa no puede tolerar el propósito de que cada individuo quede preso de sus limitaciones (¿diferencias?). No puede existir un sistema educativo de celdillas para cada singularidad, sea ésta religiosa, ideológica, de género, de clase social, ... La **escuela única** -que no quiere decir uniforme, sino común- para todas las diversidades es el proyecto más adecuado, más coherente con la vertebración comunitaria, en lugar de la propuesta de que cada cual se eduque con "los suyos". Ese proyecto de escuela única que coincide con el proyecto de escuela pública, y hasta con la privada, si a esta no le anima el afán de lucro o cualquier tipo de proselitismo y captación sesgada de clientelas, tendrá que vérselas con diversidades, que no sólo serán de creencias, de referencias culturales y de aspiraciones, sino de capacidades para el dominio de la racionalidad universalizadora.

El proyecto de escuela común tiene por objeto luchar contra la segregación de las desigualdades discriminatorias. En primer lugar, combatiendo la idea de la naturalidad de las diferencias-desigualdades ante las exigencias escolares, aunque bien sabemos que esto no basta para su supresión. Pero, como tantas veces se ha dicho, si la escuela no es todopoderosa para suprimir diferencias-desigualdades de origen externo, sí que puede no darlas como un hecho para no estimularlas, al menos. Esa idea de naturalidad de las diferencias es preciso revisarla también desde la puesta en cuestión del concepto de cultura asentada en los usos escolares. Ni la matemática o la informática son sólo para chicos, ni la literatura sólo para hijos cultos. En la medida en que la cultura asentada en los usos pedagógicos se revise se tiene la oportunidad de conectar de otra forma y con otras posibilidades de los estudiantes.

No estamos razonando en abstracto, pensamos en algunas argumentaciones, por ejemplo, que se han escuchado de labios de ciertos profesores y grupos políticos, cuando han declarado que la reforma educativa será un fracaso porque "vulgariza" la enseñanza secundaria que se degrada al querer impartirla a una base social no seleccionada por un sistema educativo que ha suprimido la dualidad formación profesional-BUP en el tramo 14-16 años, al prolongar la escolaridad obligatoria en un tramo común. Son argumentos que presuponen que hay diferencias inamovibles que tienen que "respetarse" porque son naturales y para ello se tiene que contemplar un sistema escolar con ramales en paralelo, especializados para la diversidad.

La variabilidad social en nuestras sociedades postindustriales es alta, y es más alta todavía cuando al lado de segmentos sociales avanzados y desarrollados coexisten otros sectores sociales importantes que viven en el preindustrialismo o de las migajas de la industrialización. Esa idea de la escuela única hay que relanzarla cuando, asumiendo la diferenciación social, se estipula que los padres han de tener libertad para elegir proyectos educativos diferenciados, incluso dentro del sistema público, y que los mismos centros han de singularizarse para "adaptarse" a su entorno y atender mejor a las demandas de las bases sociales diversificadas, como si ya no existiese proyecto educativo defendible en aras de una mejor racionalidad e integración social. La postmodernidad que prima más el argumento de la diferencia por encima de la igualdad e integración libre y autónoma en un proyecto de cultura común, propicia políticas para la estructuración y funcionamiento del sistema escolar disgregadoras, acentuadoras de la dualización social. El elegir es la bandera de la nueva filosofía social, cuando muchos quedan atrapados en un mundo sin elección posible.

El proyecto cultural o curriculum

Desde la óptica ilustrada democrática -desde los valores de la razón y desde la libertad y de la autonomía- la cultura común de la escolarización es un espacio de diálogo y de juego para compartir y recrear significados compartidos que libere a los individuos de las trabas y limitaciones de su origen familiar y social, del estrecho marco de referencia de su ambiente inmediato, de los prejuicios de grupo, del poder de los oscurantismos cercanos, en aras de una perspectiva universalizadora que comprenda y respete las particularidades no discriminatorias. Sólo quienes alcanzan una visión más universal comprenden mejor y respetan las singularidades que no generan desigualdad. Sólo desde la universalidad se puede articular la conciencia de las particularidades discriminatorias y las prácticas para su supresión; se pueden aceptar los hechos diferenciales sin renunciar a transitar por un mundo de perspectivas abiertas. Los que no tienen esas condición pueden quedar cerrados en la defensa de sus únicos referentes, tanto más empobrecedores cuanto más restringida sea la comunidad y sus relaciones con el exterior, con el peligro de derivación hacia actitudes defensivas, despectivas y hasta agresivas hacia lo que se percibe como ajeno y amenazador de la identidad.

Si el reino de la libertad no es posible en la realidad si se renuncia a la identidad que supone particularidades, la riqueza de la libertad depende de su apertura, del diálogo con lo diferente; y abrirse supone necesariamente mestizaje, dejarse penetrar por lo ajeno, una forma de lograr significados, cultura, "más generales" en tanto son compartidos por más gente. La educación en democracia, como afirma TOURAINE (1994, pág. 312) tiene esos dos grandes objetivos de igual importancia: la formación de la razón y el desarrollo de la creatividad personal junto al reconocimiento del otro como sujeto, esto es, el desarrollo y respeto de la libertad. El primero requiere buscar, por lógica, la universalidad que implica pluralidad, el conocimiento compartido, y proveer de los medios e instrumentos de comunicación para alcanzarlo, sin caer en el relativismo paralizante. Estas ideas justifican contenidos que sinteticen las conquistas racionales y medios para lograrlos. El otro gran objetivo, el aprendizaje de la libertad, pasa por el cultivo del espíritu crítico, de la originalidad, de la singularidad y por la conciencia de esa singularidad desde el reconocimiento de los demás. Es un fuerte reto para la transformación de la educación que exige salir del pragmatismo y del utilitarismo que cada vez más presiona a los sistemas educativos.

Nos urge redefinir la cultura escolar para dar acogida a la racionalidad universalizadora, a las variedades culturales y a la identidad no excluyente. En otros lugares hemos argumentado sobre los fenómenos de desregulación que afectan al curriculum (GIMENO, 1994 y 1995a); practica consistente en argumentar, diseñar y estimular la cultura escolar sin referentes claros, sin proyecto unitario aceptado para todos, sin legitimidad a la que asirse porque los fines educativos se han relativizado ante la exaltación de las diferencias culturales en sociedades multiétnicas, plurilingüísticas, plurilingüísticas, en las que cualquier propuesta común es hasta vista como un atentado

a las peculiaridades sagradas de cada pueblo. En la era del relativismo científico y moral, en la aldea universal que hace aflorar las peculiaridades enfrentadas, queda poco espacio para vertebrar opciones culturales universales para todos.

Bien es cierto que, al lado de las proclamas y del asentimiento ante la emergencia de los particularismos y relativismos, comprobamos fuertes tendencias homogeneizadoras que contrarrestan y se ven enmascaradas por esos discursos, como es la progresiva homogeneización de lenguajes, símbolos y valores propiciados por la globalización que provocan los medios electrónicos de comunicación, reflejo de un mundo de políticas y economías mundializadas. Es preciso recordar también la dependencia escolar respecto de los libros de texto que no sólo son idénticos para todos y cada uno de los estudiantes de un aula o de un centro sino para amplios contextos nacionales y aún transnacionales (GIMENO, 1995b). Una tendencia que incluso amenaza la posibilidad de que exista una democracia cultural en la que la variedad de aspectos y de realidades queden cercenadas en la homogénea selección de contenidos que produce la concentración empresarial de la producción de materiales curriculares. Cuando se habla de "currículum para la diversidad" no se dice nada de esta realidad que anula la riqueza cultural disponible para conectar con la pluralidad de alumnos.

Al no abrir la cultura escolar a la cultura rica y variada es como se uniformiza a los alumnos. Romper el monolitismo cultural del conocimiento "curricularizado" es condición para poder hablar de un currículum común en el que quepa la individualidad particularizante.

Las prácticas escolares.

Ya hemos dicho que la institucionalización de la práctica, bajo las condiciones en que se realiza, implica una cierta coacción, un patrón homogeneizador. A partir de ahí, y con la selección cultural monolítica comentada, la historia de las prácticas organizativas y didácticas han trabajado bastante porque el tiempo, el espacio, la actividad y los recursos fuesen idénticos para todos los estudiantes. Hasta el punto de que la mayor parte de los profesores considera que es más fácil trabajar con alumnos semejantes que con estudiantes diversificados.

Todo lo que pueda hacerse por romper la uniformidad de las fuentes de información, por introducir ritmos de aprendizaje diferenciados, atención y recursos distribuidos entre alumnos según sus desiguales necesidades, por variar el monolítico esquema del horario escolar que esclerotiza los procesos de enseñanza-aprendizaje, por desbordar los espacios de aprendizaje, por disponer de tareas distintas en las que se pueda trabajar al mismo tiempo con alumnos, por admitir estilos de aprendizaje diferenciados, serán recursos para que, sin renunciar a un proyecto de cultura común compartida desde la radical singularidad de cada uno, puede hablarse de una escuela estimuladora de la autonomía y de la libertad, que es en la que puede acrisolarse la idiosincrasia personal creadora.

Referencias bibliográficas.

- BOBBIO, N. (1995), *Derecha e izquierda*. Madrid. Taurus.
- GEETZ, C. (1992), *La interpretación de las culturas*. Barcelona. Gedisa.
- GIMENO, J. (1993), "El desarrollo curricular y la diversidad". En: *Educació en la diversitat i escola democrática*. Barcelona. Universidad Autónoma de Barcelona. Institut de Ciències de l'Educació. Págs. 29-51.
- GIMENO, J. (1994), "La desregulación del currículum y la autonomía de los centros escolares". *SIGNOS*. Octubre-diciembre. Núm. 13. Págs. 4-20.
- GIMENO, J. (1995a), "Esquemas de racionalización en una práctica compartida". En: *Volver a pensar la educación. Vol. II Prácticas y discursos educativos*. Madrid. Morata. Pág. 13-44.
- GIMENO, J. (1995b), "Materiales y textos: contradicciones de la democracia cultural". En: *Libro de texto y construcción de materiales curriculares*. Granada. Proyecto Sur. Págs. 75-130.

- SOTELO, I. (1995), "Educación y democracia". En: *Volver a pensar la educación. Vol. I. Política, educación y sociedad*. Madrid. Morata. Pág. 34-59.
- TOURAINÉ, A. (1994), *¿Qué es la democracia?*. Madrid. Ediciones Temas de Hoy.

J. Gimeno Sacristán
Universidad de Valencia