

revista de **e**EDUCACIÓN

Nº 339 ENERO-ABRIL 2006

La formación del profesorado para la diversidad social

Manuel Zafra Jiménez



La formación del profesorado para la diversidad social

Manuel Zafra Jiménez

Director del Instituto de Educación Secundaria «Fernando de los Ríos» de Fuente Vaqueros, Granada

Resumen:

La atención a la diversidad del alumnado se plantea como una necesidad de justicia y eficacia del sistema educativo. En el Instituto de Educación Secundaria «Fernando de los Ríos» de Fuente Vaqueros se viene desarrollando desde hace años una experiencia que pretende posibilitar el acceso a la cultura y a la integración social y escolar de alumnos y alumnas procedentes de ambientes desestructurados. Con esta experiencia pretendemos dar testimonio sobre la eficacia que las instituciones educativas pueden conseguir desde la integración y desde la convivencia en la diversidad. Este proyecto, que se desarrolla en el mundo rural andaluz, con alumnado perteneciente a minorías étnicas, procedentes de familias desestructuradas, con importantes tasas de absentismo escolar y alumnado normalizado, viene aportando resultados esperanzadores desde hace años. Básicamente las líneas de intervención se dirigen hacia dos grandes ámbitos: un modelo de convivencia basado en la asimilación de valores humanos básicos, y la atención a la diversidad curricular desde la sistematización y la motivación del alumnado. Sus resultados se valoran a partir de la disminución de las tasas de abandono, absentismo, conflictividad y fracaso escolar.

Palabras clave: Proyecto de Centro, estructuras y organización flexible, desarrollo del currículo, convivencia, formación docente, evaluación formativa.

Abstract: *Teachers' Training on Social Diversity*

Attention to student diversity is increasingly turning into a matter of fairness and effectiveness within education systems. In «Fernando de los Ríos» secondary school, from Fuente Vaqueros (Spain), a new practice has been carried out in the last few years consisting of making possible the access to culture, as well as the social and school integration, of students from underprivileged backgrounds. Thus, the author's purpose is that of showing the real and feasible effectiveness which certain educational establishments can achieve, provided they take into account both the integration and coexistence of students.

This project has been implemented in Andalusia, and more precisely in rural areas. It is based on two main types of students: on the one hand, those characterized by their belonging to different ethnic minorities; they are members of deprived families and show high rates of absenteeism; and on the other hand, those who do not show these particular features.

This study has managed to provide hopeful outcomes in the last few years. Basically, it is addressed to two major fields: first, a coexistence model based on the assimilation of basic human resources and second, the attention to a curricular diversity rooted in systematization processes and student's motivation. The resulting outcomes are of special importance since they evidence a decrease in school failure, dropout, absenteeism and conflict rates.

Key words: educational school project, flexible structures and organization, curriculum development, coexistence, teacher training, formative assessment.

GÉNESIS DE UNA EXPERIENCIA

La visión que aportamos desde este trabajo parte de nuestra experiencia cotidiana en el Instituto de Educación Secundaria «Fernando de los Ríos» en la localidad granadina de Fuente Vaqueros. Las reflexiones que a lo largo del mismo se hacen son fruto del análisis de nuestra práctica colectiva diaria. Un medio social diverso y heterogéneo nos hizo replantearnos hace unos años cuál debía ser nuestro papel como educadores y cuál la función que debía tener el centro, desde las demandas de ese medio. Con este cuestionamiento básico elaboramos un Proyecto Educativo encaminado a prestar un servicio válido a toda la comunidad escolar en su diversidad.

En el curso 1998-99 en el recién creado Instituto de Educación Secundaria «Fernando de los Ríos» de Fuente Vaqueros (Granada) se registraron unas tasas de fracaso escolar que superaban el 70% y el 15% de su alumnado abandonaba prematuramente sus estudios. La conflictividad en todas sus modalidades se abordaba desde el voluntarismo y una actitud de tolerancia que, a veces, ponía en peligro la seguridad, la convivencia y el prestigio necesario para la supervivencia o viabilidad del centro.

Fue a partir del curso 1999-2000 cuando, desde el equipo directivo, se planteó la necesidad de dar una respuesta estructural a un conjunto de problemas que amenazaban con enquistarse desde sus inicios. A los ya descritas, se unían otras que de manera simultánea procedían de las concepciones, la formación y las propias expectativas de un profesorado recién incorporado al centro. Enumeramos los más importantes:

- Inestabilidad de la plantilla.
- Falta de experiencia docente con alumnado heterogéneo, procedente de estratos marginales y con una desigual competencia curricular.
- Incompleta preparación técnica y pedagógica para dar respuestas educativas y didácticas en el día a día.
- Actitudes de clara desconfianza -cuando no de declarada hostilidad- ante la innovación o el cambio.
- Ausencia de un modelo asumido de resolución de conflictos.
- Respuestas asistemáticas y excluyentes ante las demandas que se plantean.

La creación del nuevo centro supuso en los primeros cursos la llegada de un profesorado procedente de institutos de bachillerato y con situaciones administrativas mar-

cadadas por la provisionalidad (interinos, comisiones de servicios, sustitutos, etc.) y, algunas veces, poco dispuesto a abordar las problemáticas que presentaba un alumnado con fuertes retrasos académicos y en buena parte conflictivo. Hoy comprendemos a los centros permanentemente sometidos al cambio en sus plantillas orgánicas: difícilmente se puede llevar a cabo un proyecto educativo creíble desde la inestabilidad o la escasez de recursos humanos. Nuestro primer objetivo consistió y consiste en mantener la máxima estabilidad de un profesorado capaz de implicarse en un proyecto asumido. En definitiva, la concienciación y la formación del profesorado en las diferentes fases del proceso de innovación así como su compromiso progresivo, han hecho viable el proyecto que aquí describimos. Su implicación en el diseño y desarrollo de estrategias tendientes a conseguir objetivos vinculados a la calidad, es imprescindible.

UN CONTEXTO, UN DIAGNÓSTICO

Cada mañana acuden a nuestro centro unos 200 alumnos y alumnas. La mayoría de ellos son hijos de pequeños campesinos cuyos bisabuelos se dejaron la vida desbrozando y drenando las tierras empantanadas de aluvión del Soto de Roma, finca que perteneció al Duque de Wellington. El minifundio predominante, resultante de la división del Soto de Roma entre los colonos arrendatarios del Duque, emplea un sistema de rotación anual de cultivos que pone a merced de las leyes del mercado una precaria economía complementada con otras actividades relacionadas con el empleo precario.

Existe además, en Fuente Vaqueros, un importante núcleo de población gitana repartido y agrupado en varios barrios. Llegaron a finales del siglo XIX y su personalidad y sus vidas fueron continua fuente de inspiración para Federico García Lorca. La presencia del alumnado gitano en nuestro centro condiciona mucho su organización ya que es este colectivo el que presenta más absentismo, abandono y fracaso escolar. Junto al mismo, otra buena parte de alumnado no-gitano comparte problemáticas derivadas de la desestructuración familiar, los bajos niveles de renta o las pocas expectativas que le genera el sistema educativo como factor de promoción social ante la necesidad de cubrir unas necesidades básicas inmediatas.

Nuestro Proyecto de Centro se elaboró en su día partiendo de un estudio de las características históricas, geográficas, etnográficas, sociológicas y económicas de la localidad. Estudio que nos permitió realizar un diagnóstico de situación que sirviese para responder a las necesidades de esta población.

PARÁMETROS DE IDENTIFICACIÓN Y PARTICULARIDADES DE NUESTRO CENTRO

Nuestro centro está ubicado en una parcela de 5.552 m² y consta de una edificación construida el año 2000 y con las instalaciones propias de los centros que imparten exclusivamente la ESO, si bien se diseñó con algunas carencias tan esenciales como el gimnasio o una sala de usos múltiples. Tiene ocho unidades, un aula

de apoyo a la integración y otra de diversificación curricular, que son suficientes para responder a las demandas demográficas que plantea la población escolar. Al terminar esta etapa, el alumnado que opta por continuar sus estudios lo hace en los centros de la capital o de la vecina población de Santa Fe. El Claustro está formado por 22 profesores y profesoras en situación de estabilidad, bien administrativa, bien por su permanencia de carácter voluntario.

Aportamos a continuación algunos datos de carácter general y que habitualmente nos sirven para valorar cuantitativa y cualitativamente la evolución de cada curso. Los que ofrecemos se refieren al curso 2003-04. Nuestro alumnado tiene las siguientes características:

- Su evolución demográfica es muy estable presentando una pirámide de población estabilizada, poco cambiante, reflejo del estancamiento demográfico de esta localidad en las dos últimas décadas. La población escolar oscila entre los 190 y 220 alumnos y alumnas.
- El porcentaje de alumnado de etnia gitana en el centro suele estar entre un 21 y un 25% del total si bien existen grupos en los que este valor alcanza el 37%. Al igual que en el resto de España, al Instituto empieza a asistir alumnado procedente de otros países, hijos de emigrantes retornados o inmigrantes (colombianos, ecuatorianos y argentinos), si bien su incidencia estadística no es aún muy significativa.
- Recibe refuerzo educativo, atención en grupos flexibles o apoyo individualizado a través del Programa de Atención a la Diversidad el 45% del alumnado. El centro aplica adaptaciones curriculares individualizadas –significativas y no significativas– a los alumnos que han determinado los Equipos Educativos y el Departamento de Orientación, tras una intervención de carácter diagnóstico que se realiza a comienzos de curso.
- En nuestro centro analizamos las tasas de éxito y fracaso escolar teniendo en cuenta las modalidades de escolarización interna que existen. Este análisis lo realiza toda la comunidad escolar al final de cada curso y, sobre el mismo, se extraen las conclusiones que inspiran los objetivos que se marcarán el curso próximo. Distinguimos las siguientes modalidades de éxito/fracaso escolar:
 - En términos absolutos, obtuvo calificación positiva en todas las materias, sin excepción, el 37% del alumnado.
 - En términos relativos, un 22% del total de nuestro alumnado que siguió adaptaciones curriculares individualizadas (ACI) obtuvo calificación positiva. Este dato se refiere a un total de 40 alumnos y alumnas, veinte de los cuales se reincorporarán el próximo curso al currículo normalizado de referencia por haber superado objetivos o mejorado sensiblemente en actitud y hábitos de trabajo. El resto sigue positivamente su proceso.

Para nosotros este apartado tiene mucha significación por lo que supone de normalización o recuperación de alumnado con dificultades seve-

ras. Sin él, el Programa de Atención a la Diversidad (PAD) entraría en una «vía muerta», es decir, en un círculo vicioso de fracaso escolar, baja autoestima y desesperanza.

- Las tasas históricas medias de absentismo escolar que venimos registrando en nuestro centro se sitúan entre el 13 y el 15% (87-85% de asistencia). En ellos se incluye un grupo constante de 15 a 20 alumnos y alumnas que consideramos como absentistas típicos cuando faltan a clase sin justificación. La mayoría no pierde el derecho a la evaluación continua por protagonizar un absentismo vinculado a emigraciones de temporada, siguiendo en contacto con el centro y trabajando su adaptación curricular individualizada.
- El abandono escolar es la variable más dura del fracaso en el sistema escolar. Los esfuerzos realizados por las instituciones educativas, tanto de ámbito autonómico como municipal, no encuentran una adecuada solución al problema por estar muy vinculado a situaciones propias de economía familiar muy precaria y escasas ofertas de trabajo. No obstante las diferentes formas de intervención dentro y fuera del ámbito escolar, han reducido sensiblemente su incidencia.
- Los índices medios de titulación (Graduado en Educación Secundaria) oscilan entre el 55% y el 65% en los cursos de funcionamiento del centro. El PAD ha generado 20 titulaciones desde su puesta en funcionamiento, hecho de fuerte carga motivadora para el profesorado del centro.

PROYECTO DE CENTRO Y SERVICIO A LA COMUNIDAD

Nuestro Proyecto de Centro surgió, como ya se ha dicho, del análisis de la situación y de un fuerte compromiso por dar respuestas estructurales a problemáticas endémicas. Con las características más arriba descritas, el Instituto aparecía como una realidad muy compleja. Ello nos llevó a establecer un conjunto de prioridades que se fueron analizando desde los diferentes órganos colegiados y de coordinación del instituto.

Había que dotar al centro progresivamente de un marco organizativo eficaz que fuese útil a nuestro alumnado y creíble para padres y profesorado. Estos son (López y Zafra, 2003):

- Adecuación y organización de los elementos espaciales y materiales.
- Organización y funcionamiento flexible.
- Relaciones humanas y clima de convivencia.
- Programa de Atención a la Diversidad (por su complejidad abordaremos este apartado en el epígrafe siguiente).

EL ÁMBITO ESPACIAL Y AMBIENTAL PUEDEN EDUCAR POR SÍ MISMOS

El conjunto de elementos materiales que rodean la vida cotidiana de nuestro centro pretende convertirse, en sí mismo, en el mejor aliado natural para condicionar comportamientos y actitudes positivas. Forman parte fundamental y primera de un abordaje sincero en educación ambiental.

Se obvia a veces este aspecto como una cuestión organizativa de segundo orden, pero hemos constatado que la entrada al centro supone el paso a un ámbito diferenciador, percibido y valorado por nuestros alumnos y alumnas, y con consecuencias directas en sus actitudes iniciales y formas de comportamiento. La percepción de un ambiente ordenado, limpio y estéticamente aceptable supone, en primer término, un mensaje de acogida y dignificación hacia las personas que lo utilizan y hacia las actividades que allí se realizan.

La Educación sigue siendo punto de debate y fricción a través del cual se propugnan diferentes modelos de ser humano y diferentes formas de interpretar la vida y la sociedad. Actualmente, cuando hablamos de calidad, no hacemos otra cosa que defender alguno de estos modelos. En este punto resulta siempre refrescante e innovador el pensamiento de D. Francisco Giner de los Ríos y de sus discípulos en la Institución Libre de Enseñanza. Uno de ellos, don Fernando de los Ríos Urruti proclamaba¹:

Una gran política pedagógica no puede satisfacerse con formar profesionales, sino que la preocupación básica ha de consistir en hacer hombres... Tratándose de nuestro pueblo, el recto camino para llegar a la Ética, es la Estética. Ambas dan las bases de lo humano en su más íntima unidad.

ORGANIZACIÓN Y FUNCIONAMIENTO FLEXIBLE

La organización general de nuestro centro pretende ser flexible dentro de un esquema general predeterminado. Los criterios de organización tratan de darle coherencia a nuestro Proyecto y han de responder, en primer término, a las necesidades que nuestro alumnado plantea según el mismo. También tiene en cuenta, en segundo lugar, los legítimos intereses del profesorado que, además, debe tener un amplio margen de creatividad y acción dentro de las líneas fundamentales que marca el Proyecto.

Entendemos, pues, que desde una perspectiva de gestión educativa del centro, todos los elementos de funcionamiento (horarios, espacios y actividades) deben realizarse en un marco organizativo muy coherente, pero capaz de adaptarse a las demandas que ocasionalmente se vayan presentando. Los criterios educativos a la hora de organizar cada centro pueden ser entendidos de manera muy diversa y, del

⁽¹⁾ R. LLOPIS (1949): *Nuestro don Fernando en Instrucción Pública*. París.

grado de respuesta que se den a las finalidades planteadas, dependerá la propia coherencia interna del Proyecto. Ésta no siempre es bien entendida o aceptada, pero como toda opción que se adopta debe ser defendida sin tibieza.

ÁMBITO DE COORDINACIÓN Y GESTIÓN

Como en todo centro educativo la organización, planificación y gestión de todas las actividades que se realizan, corresponden al equipo directivo. Éste es el órgano encargado de concretar la toma de decisiones y controlar la ejecución de las mismas, dentro de un contexto de relaciones humanas distendidas, confiadas y de un estilo de gestión colaborativo y democrático.

ÁMBITO DE ORGANIZACIÓN DE LOS ESPACIOS, LOS AGRUPAMIENTOS Y EL TIEMPO ESCOLAR. CRITERIOS. SON TRES VARIABLES MUY VINCULADAS ENTRE SÍ POR INTERDEPENDIENTES

La organización del espacio escolar está condicionada –siempre ocurre– por la arquitectura. Raramente, la misma responde a las necesidades que puedan plantearse desde los diferentes proyectos educativos que, en su seno, vayan a realizarse a lo largo del tiempo. Son contadas las ocasiones en las que, habiendo oportunidad para ello, el diseño de los espacios escolares se realiza teniendo en cuenta la opinión de los educadores directamente implicados.

Como lo más normal es que los proyectos se adapten a los espacios, la distribución de los mismos ha de realizarse desde criterios que estén en armonía con las respuestas que se esperan de la distribución, en función de la organización general, las características del alumnado y del profesorado, la seguridad, la orientación, etc.

Los agrupamientos reducidos pueden responder a las siguientes demandas:

- Grupos reducidos generados por las materias optativas y opcionales.
- Grupos de refuerzo en áreas instrumentales e Idioma.
- Subgrupos de apoyo al refuerzo en áreas instrumentales.
- Grupos de apoyo generados por la organización de grupos flexibles en las áreas instrumentales y en Idioma.

Por su parte, los agrupamientos constituyen una cuestión esencial en la dinámica interna de cualquier centro y así lo constatamos en el nuestro. La forma en que se clasifican y agrupan los alumnos y alumnas va a ser, en sí misma, un factor educativo, de socialización y de integración básico, de cuya idoneidad va a depender la dinámica de cada grupo y del centro en cuestión.

Ya hemos apuntado que el uso de los espacios se realiza en función de los agrupamientos. Ambos están condicionados por la distribución del tiempo escolar que ordena nuestra normativa vigente. Aunque pueda parecer obvio, queremos subrayar que el diseño de la distribución horaria se realiza en función del Proyecto

Educativo en primer término y, en segundo, se tratan de compatibilizar las necesidades e intereses que plantea el profesorado. Algunas particularidades del horario son las siguientes:

- Simultaneidad de varios profesores y profesoras de la misma especialidad o especialidades afines, para hacer posible en una misma banda horaria la organización y funcionamiento de grupos flexibles, de apoyo o de refuerzo.
- Posibilidad de coincidencia a lo largo de la semana de horas de encuentro entre el profesorado del mismo departamento y a lo largo del mes de los jefes de departamento con el fin de posibilitar las reuniones del equipo técnico de coordinación pedagógica y de los departamentos.
- Diseño del horario del alumnado desde criterios pedagógicos, evitando situar materias que tradicionalmente exigen más trabajo intelectual a final de la mañana o las que exigen más esfuerzo físico a primera.
- El horario del profesorado trata de tener en cuenta el deseo o conveniencia que éste plantea desde propuestas muy flexibles que posibiliten compatibilizarlo con las exigencias pedagógicas del centro.
- Los tiempos de coordinación y formación se planifican a comienzos de curso temporalizando los encuentros o reuniones desde las propuestas de los diferentes departamentos.

ÁMBITO DIDÁCTICO: DESARROLLO CURRICULAR Y ORIENTACIÓN

La organización de los aspectos didácticos viene suficientemente regulada por la normativa legal de referencia, tanto en sus aspectos organizativos como en los propiamente curriculares.

Desde el Claustro de profesores y profesoras se generan dos formas de abordar la coordinación didáctica. Una es de carácter horizontal y que, como ya se ha dicho, protagonizan los equipos educativos. Éstos están formados por todo el profesorado que interviene sobre un grupo de alumnos o tutoría. La información y las reuniones las coordina el tutor o la tutora de este grupo, que tiene una importancia fundamental en la dinámica interna que dentro del mismo se genera a lo largo del curso escolar.

Por otra parte, la coordinación vertical se realiza en los departamentos didácticos. Éstos diseñan sus programaciones anuales desde sus correspondientes proyectos curriculares, que son anualmente revisados. Cada proyecto curricular de área sigue un esquema de redacción coordinado que tiene como referencia el Proyecto Curricular de Centro.

RELACIONES HUMANAS Y CLIMA DE CONVIVENCIA

Todos los sistemas educativos se enfrentan hoy con las contradicciones que generan actualmente, por un lado la sociedad y la familia (valores materiales, individua-

lismo, competitividad excluyente a todos los niveles, dejación de responsabilidades paternas, etc.), y por otro, los que la institución escolar pretende inculcar (solidaridad, respeto, potenciación de las cualidades personales, etc.).

EDUCACIÓN Y CONFLICTO

La educación contiene, en sí misma, un alto componente de conflicto, ya que el acto educativo es zona de encuentro y fricción entre distintas realidades: la que enfrenta al alumno y sus circunstancias con un sistema educativo (profesores, normativa...) que pretende variar las tendencias espontáneas de su comportamiento, tratando de prepararle para la vida desde unos valores determinados.

También perciben la realidad de distinta forma padres y profesores que, con sus ideas previas y su concepción del mundo, hacen que el centro se convierta en un importante punto de encuentros y desencuentros que nos mantienen en un permanente equilibrio inestable. Este contraste de pareceres no sólo resulta positivo, sino del todo necesario, cuando discurre desde el deseo conjunto de conseguir metas compartidas en el marco de unas relaciones confiadas. El reajuste dialogado de pareceres y el intercambio fluido y franco de propuestas, constituyen un importante factor que determina y condiciona positivamente ese ambiente.

Desde la perspectiva del alumnado, en nuestro centro concebimos que la diaria resolución de conflictos debe ser tratada con una visión integral y preventiva. Ya hemos defendido que la diversidad, lejos de convertirse en un obstáculo para el sistema educativo, debe ser garante del derecho que asiste a todo el alumnado a una educación que debe transcurrir por los cauces previstos en el Proyecto Educativo. Ningún miembro de la comunidad puede impedir, en uso de sus propios derechos, el normal desarrollo de los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Por todo ello, en nuestro centro, las relaciones de convivencia vienen determinadas por:

- El respeto a las líneas básicas del Proyecto y a la normativa de convivencia.
- Defensa del principio de autoridad moral. Defendemos el principio de autoridad moral (*autoritas*), entendiendo por tal la que dimana de la persona o grupo de personas que guía el proceso educativo desde su experiencia, su preparación y permanente actitud de ayuda en los aprendizajes y, sobre todo, en la configuración de una escala de valores.

El principio de autoridad, desde nuestra práctica educativa, no puede ser nunca una coartada generadora de actitudes paternalistas, personalistas o autoritarias. Éstas, por antieducativas, generan un clima de orden artificial que se traduce en tensiones latentes sobre las que no puede sostenerse ningún proyecto. Es contrario a toda exhibición de poder o fuerza generadoras de violencia. Nunca puede ser amenazante ni intolerante. Debe sostenerse sobre el cultivo de cualidades éticas, visibles a través de comportamientos

ejemplares ejercidos con cierta carga de ritualización pedagógica. Significa esto que muchos comportamientos cotidianos (de comunicación personal, de cortesía, relacionados con el cumplimiento de la norma, etc.) deben hacerse visibles ante el alumnado por la carga imitativa y ejemplarizante que en sí mismo poseen.

- Un modelo de resolución de conflictos. Ya hemos aludido a las zonas de fricción que, de manera natural, forman parte del normal desarrollo en la vida de los centros. El nuestro contiene un importante potencial de tensión que se manifiesta a diario.

Globalmente, ese grado de tensión está motivado por diversos factores observables. Estos pueden ser:

- Aulas con saturación de alumnado, muy especialmente cuando existe un grupo numeroso en régimen de integración.
- Grado de ocupación del alumnado en tareas poco significativas, es decir, no motivadoras, no acordes a su nivel de conocimiento o deficientemente planificadas.
- Primeros días de retorno de población escolar que padece emigración de carácter temporal, hasta su normalización respecto a las cadencias de clase.
- Actitudes de permisividad no controlada del profesorado.

Ante esta situación en nuestro centro intervenimos en la resolución de conflictos desde los principios de intervención permanente, proporcionada, oportuna, orientadora y, final y excepcionalmente, sancionadora.

- Implicación preventiva de la familia. En centros como el nuestro, marcados por problemáticas derivadas de factores sociales, resulta muy compleja, por difícil, la participación de la familia. Pretendemos que esta implicación debe tener un carácter preventivo y participativo, si bien constatamos una evolución de las actitudes familiares hacia la escuela cada vez más distantes.
- Clima de relación y convivencia entre el profesorado. El funcionamiento de cualquier institución escolar, como de todo tipo de empresa humana, está muy condicionado por el clima de convivencia existente entre el personal en general y, en nuestro caso, entre el profesorado y demás sectores sociales (personal no docente, padres y municipio). Ningún proyecto educativo puede llevarse a cabo con cotas aceptables de calidad y rendimiento sin esta variable tan básica y tan sutil.

El clima de convivencia viene definido por el tipo de relación humana, personal y profesional que se da entre los miembros de un equipo profesoral o

claustró. El grado de confianza de cada profesor o profesora con el equipo, su percepción de los demás y de su estima, el grado de libertad de expresión, el equilibrio o estabilidad que brinda la institución, el nivel de respeto real y formal existente entre sus miembros son, a nuestro parecer, algunos de los componentes de ese clima de convivencia.

- Implicación de los servicios sociales del municipio. Los servicios sociales del municipio, son un importante factor de convivencia ya que, a través de ellos, el instituto conecta con las problemáticas individuales del alumnado y controla su asistencia. La comunicación con los servicios sociales municipales parte del Programa Municipal contra el Absentismo Escolar. Existe para el mismo una Comisión Municipal de Absentismo que se reúne periódicamente y en el que están representados los centros escolares del municipio, el ayuntamiento, el movimiento asociativo y los propios servicios sociales.
- Flujos de información y comunicación. Participación.

En nuestro modelo de convivencia resulta fundamental un eficaz sistema de información y comunicación que adopta diversas formas y se aborda desde diferentes ámbitos. La transparencia y la eficacia en la transmisión de información son un objetivo y una estrategia básica en este modelo.

ATENDER A LA DIVERSIDAD DESDE UN MODELO INTEGRADOR

Cuando surgió la idea de atender a la diversidad en instituto, nos planteamos las siguientes metas:

- Disminuir los niveles de fracaso escolar que se aproximaban al 70%, el absentismo y el abandono prematuro.
- Desarrollar una metodología de intervención basada en la atención a la diversidad que fuese duradera y estable, planificada a medio o largo plazo y capaz de crear en nuestro ámbito una cultura de intervención diferenciada que afectase a metodologías, materiales curriculares y criterios de evaluación.
- Compatibilizar la presencia de alumnado con niveles de instrucción (competencia curricular) muy heterogéneos fomentando con ello la integración en su grupo natural.
- Integrar los procesos que se deriven de esta intervención en la formación del profesorado en el propio centro como estrategia de reflexión e investigación en la acción.
- Prestigiar a la escuela pública haciéndola útil a todas las capas de nuestra población y a todo nuestro alumnado.

Nuestro Programa de Atención a la Diversidad (PAD) constituye una respuesta estructurada y sistematizada a los problemas curriculares y educativos que nuestra

comunidad demanda. Metodológicamente el programa se viene desarrollando en seis fases que no son necesariamente diacrónicas. Son las siguientes:

EVALUAR ANTES QUE ACTUAR

La evaluación inicial cobra una importancia fundamental para el alumnado que llega de Educación Primaria y especialmente para el alumnado con necesidades educativas específicas. Un correcto diagnóstico sobre la situación de partida de cada uno de nuestros alumnos y alumnas nos asegurará una intervención sistematizada y nos conducirá a una acertada planificación de la intervención. En nuestro centro la evaluación inicial pasa por las tres fases que a continuación se describen.

MEDIDAS DE VALORACIÓN EXTERNAS AL CENTRO

El Equipo Directivo y el Departamento de Orientación de nuestro centro realizan todos los cursos varias reuniones en el Centro de Educación Primaria de la localidad, con el objeto de conseguir la máxima información del alumnado que se va a incorporar al centro.

MEDIDAS DE VALORACIÓN INTERNA

El Departamento de Orientación y el resto de los departamentos (básicamente el de Lengua Española y Literatura, Matemáticas, Ciencias Sociales y Geografía e Historia, Ciencias de la Naturaleza, Inglés, Educación Plástica y Visual y Tecnología) realizamos, coordinadamente, una evaluación psicopedagógica y por asignaturas de todo el alumnado que se incorpora por primera vez al centro, para detectar, en una evaluación inicial, el grado de consecución de objetivos de la etapa anterior. La elaboración de las pruebas, su aplicación y corrección se hace desde la implicación colectiva de todo el profesorado.

EVALUACIÓN DE CONTRASTE

Tanto la evaluación interna como la evaluación externa confluyen en una reunión a la que asisten todos los sectores del profesorado implicado, el Departamento de Orientación y el Equipo Directivo, para hacer un análisis de resultados. Se determinan en estas reuniones las medidas educativas y de recuperación y refuerzo para el alumnado que presenta dificultad en el aprendizaje o en su integración escolar. Se trata pues de una evaluación de contraste y síntesis en la que obtenemos una mayor fiabilidad de los resultados obtenidos por las diferentes vías.

Con toda esta información previa se concretará la modalidad de escolarización, diseñando las medidas educativas necesarias y adaptando los materiales curriculares a su nivel de competencia. Se trata, en definitiva, de evaluar antes que actuar.

DELIMITACIÓN REALISTA DE OBJETIVOS Y CONTENIDOS RELEVANTES

La delimitación de los objetivos y los contenidos básicos del currículum de etapa supone una selección de los aspectos más relevantes de transmisión cultural. Su importancia es fundamental a la hora de determinar qué enseñamos y para qué lo

hacemos. En centros como el nuestro, caracterizados por la heterogeneidad, resulta muy necesaria una delimitación clara de esos objetivos que ayude a establecer lo que es necesario conseguir al final de la etapa y, consiguientemente, los requisitos básicos necesarios para obtener la correspondiente titulación.

Es función de cada Departamento Didáctico organizarlos por ciclos y cursos para que tengan un sentido de uniformidad y progresivo. Al principio la temporalización en la adquisición de objetivos por parte del alumnado del PAD es muy lenta y, en cierto modo, resulta lógico si tenemos en cuenta que se trata de alumnos y alumnas con graves carencias básicas de habituación. La consecución de éstas, será prioritaria y nos conducirá a que los ritmos de aprendizaje se normalicen progresivamente.

AGRUPAMIENTOS Y MODALIDADES DE INTERVENCIÓN

TIPO DE AGRUPAMIENTOS, HORARIOS Y UTILIZACIÓN DE ESPACIOS

Son en sí mismos inductores de comportamientos, actitudes y hábitos, y su importancia integradora y socializadora es innegable cuando se estructuran de forma no aleatoria y meditada. Los agrupamientos deben ser lo suficientemente flexibles como para permitir que varios profesores y profesoras del mismo ámbito disciplinar puedan impartir –en colaboración, si es posible con el profesorado de apoyo– diferentes niveles del curriculum en las áreas de contenido instrumental como son Lengua Castellana y Literatura, Matemáticas e Idioma extranjero.

Como ya apuntamos el PAD se articula sobre tres tipos de agrupamientos:

APOYO EN AULA ORDINARIA

En régimen de apoyo en aula ordinaria dirigida al alumnado necesitado de Refuerzo Educativo y Adaptaciones Curriculares poco significativas o muy significativas para las áreas que tienen un carácter socializador También prevemos la atención en aula ordinaria para las áreas del conocimiento que tienen un marcado carácter socializador. Es el caso de Ciencias Sociales, Geografía e Historia, Ciencias de la Naturaleza, Música, Tecnología, Educación Plástica y Visual y Educación Física. Este régimen de apoyo se dirige a los alumnos y alumnas que necesitan una adaptación curricular muy significativa y que en estas áreas deben atenderse en aula ordinaria por los beneficios personales, de integración y de socialización que podemos obtener organizando los recursos humanos necesarios para su atención.

APOYO EN AULA ORDINARIA REDUCIDA

Consiste en prestar apoyo al alumnado en aula ordinaria reducida, con integración de éste al grupo ordinario en periodos variables. El agrupamiento tiene en cuenta el tiempo de atención que necesita cada alumno o alumna y la dificultad instru-

mental concreta de la que partimos a través de las Adaptaciones Curriculares de las áreas instrumentales del currículum. Con ello, el alumnado participa así del currículum ordinario a tiempo parcial, y de la configuración de agrupamientos flexibles para las áreas instrumentales, con profesorado de apoyo afín a las mismas.

APOYO EN AULA DE INTEGRACIÓN

Se atiende al alumnado con graves dificultades de aprendizaje y de acceso al currículum, a través de Adaptaciones Curriculares muy significativas, orientadas al desarrollo de su aprendizaje y autonomía. Se encuentran en Modalidad-C de escolarización.

LA DISTRIBUCIÓN DE TIEMPOS Y ESPACIOS

En la medida que sea posible, la distribución del tiempo y los espacios debe estar en función de los agrupamientos y modalidades de escolarización e intervención para el alumnado que sigue el PAD. Ello requiere un diseño horario lo suficientemente flexible en su estructura, que posibilite la aplicación del Programa en combinación con los agrupamientos y las actividades docentes propias de las áreas de conocimiento que imparte el profesorado del centro.

LOS RECURSOS HUMANOS Y MATERIALES

La implicación del profesorado en el Programa de Atención a la Diversidad es la piedra angular sobre la que se asientan los potenciales éxitos del mismo y, sobre todo, su continuidad en el tiempo. Para que éste se implique en su ejecución o en su puesta en práctica, el programa ha de tener credibilidad. Para ello, es de vital importancia la labor del Equipo Directivo y del Departamento de Orientación en este proceso.

El papel de los recursos humanos, con ser importante, pasa por su adecuación y optimización dentro del PAD. Al igual que decíamos que la organización del tiempo y de los espacios debe estar al servicio del Programa, los recursos humanos también deben optimizarse desde el respeto hacia la formación académica del profesorado. Cobra aquí especial relevancia la figura del coordinador del PAD que es el aglutinador de todo el proceso.

Pensando en ello, hemos diseñado este tipo de intervención de forma que el mismo sea independiente del profesorado que en cada momento lo imparte ya que tiene autonomía por sí mismo y porque la formación previa que éste necesita está al alcance de cualquier docente. Ello sin menoscabo de subrayar la importancia que la estabilidad del profesorado tiene en la vida de los centros y más aún en aquellos que requieren una intervención compensadora.

Por otra parte, en nuestro PAD adquiere un importante protagonismo el material curricular utilizado y los recursos materiales empleados. Una vez determinado el

nivel de competencia de cada alumno hemos seleccionado materiales curriculares adaptados de diferentes editoriales y que tienen las siguientes características:

- Son sistemáticos, porque su aplicación en cada curso es independiente del profesor o profesora que los aplica, siendo sólo necesario un leve entrenamiento lo que nos permite su seguimiento cuando el alumno/a se traslada temporalmente de centro.
- Son secuenciados, ya que parten del nivel de competencia curricular de cada alumno o alumna.
- Son progresivos, pues abordan escalonadamente todos los objetivos generales de la etapa correspondientes a cada una de las Áreas en las que se está aplicando.
- Son estructurados, porque a través de una infraestructura o soporte físico de archivos y carpetas, el profesorado y el alumnado puede acceder, de forma personalizada y con facilidad, a su uso en un reducido espacio de tiempo.

La aplicación de estos materiales al alumnado del PAD afecta a las Áreas de Lengua Castellana y Literatura, Matemáticas, Geografía, Historia y Ciencias Sociales, Ciencias de la Naturaleza, Inglés, Educación Plástica y Visual, Música y Tecnología. Para cada una de ellas el alumnado posee su carpeta individualizada con el material seleccionado en función de sus retrasos y que contiene el material adaptado.

MODALIDADES DE INTERVENCIÓN

INTERVENCIÓN EN ÁREAS DE CONTENIDO INSTRUMENTAL

A través del agrupamiento flexible atendemos al alumnado de un nivel educativo (de 1º a 4º de Educación Secundaria Obligatoria) en dos subgrupos: uno sigue el currículum normalizado y el otro grupo o agrupamiento necesita adaptación de los elementos básicos del currículum (objetivos, contenidos, metodologías y evaluación). Ello supone que, en la misma banda horaria, dos profesores del mismo departamento dividen al alumnado de dos grupos en dos subgrupos según su nivel de conocimientos instrumentales.

La virtualidad de los agrupamientos flexibles viene dada por su propia definición. Consideramos el agrupamiento flexible en las áreas de Lengua Castellana, Matemáticas y Lenguas Extranjeras –y sólo en ellas–. La organización de grupos flexibles supone ante todo una formación abierta de grupos de alumnos por su nivel en conocimientos instrumentales que aspiran a integrarse en el grupo normalizado cuando han cubierto las carencias detectadas.

INTERVENCIÓN EN LAS ÁREAS DE CONTENIDO SOCIALIZADOR

En este punto cabe preguntarse qué soluciones arbitramos para el resto de las áreas con fuerte contenido socializador. Desde nuestra concepción de la atención a la

diversidad, pensamos que resulta contrario a esta forma de entender la educación la aplicación indiscriminada a todas las áreas de las modalidades de escolarización que acabamos de describir. Es por ello, que para áreas tales como Ciencias Sociales, Geografía e Historia, Ciencias de la Naturaleza, Educación Plástica y Visual, Tecnología, Música y Educación Física, la atención a todo el alumnado se produce dentro del aula y con el grupo y nivel de referencia del mismo.

La atención integrada en estas áreas socializadoras a las que nos acabamos de referir plantea al profesorado problemas metodológicos que exigen, a veces, un cambio de mentalidad a la hora de abordar esta problemática. El profesorado experto, en estas circunstancias utiliza alternativas variadas tales como la división del tiempo de clase en actividades de carácter alterno, comunes, de ayuda y colaboración recíproca etc.

Por nuestra parte, estamos desarrollando progresivamente la figura del profesor de apoyo en aula ordinaria, que es el encargado de trabajar en estas áreas, (prioritariamente en Geografía e Historia, Tecnología y Ciencias Naturales), dentro de la clase y en la misma sesión destinada a ella, con los alumnos que tienen una ACI y con el material curricular que necesitan. Comparte, por tanto, esta sesión con el profesor o profesora del área correspondiente que trabaja con el resto del grupo, es decir, el alumnado que no sigue el PAD y por tanto desarrolla el currículum ordinario.

FINALMENTE, EVALUAMOS

LAS PREEVALUACIONES EN EL PAD

A mediados de cada trimestre, los equipos educativos se reúnen para analizar los aspectos educativos más relevantes de la evolución de cada alumno, con el objeto de adoptar las medidas educativas pertinentes en el ámbito del área, intervención en el aula, intervención individual y, sobre todo, de información tutorial con padres o tutores legales.

LAS EVALUACIONES DEL ALUMNADO QUE SIGUE EL PAD

El modelo de evaluación del PAD, es el mismo que el correspondiente al Proyecto Curricular de Centro para todo el alumnado. Trata de ser formativa, continua, individualizada y orientadora.

Desde los Criterios de Evaluación (documento sometido a debate y aprobación de Claustro) se otorga un 30% de la calificación a la adquisición de contenidos de carácter conceptual, un 30% al aprendizaje de contenidos de carácter procedimental y un 40% a la adquisición de contenidos actitudinales, valores y normas, en cada alumno o alumna.

INSTRUMENTOS DE REGISTRO DE LA EVALUACIÓN

Los medios de recogida y registro de información sobre el alumnado que sigue el PAD son de varios tipos:

- Ficha trimestral de evaluación y registro por áreas.
- Actillas de registro quincenal de tareas de clase y de casa.
- Actillas de registro de estilo de aprendizaje.
- Hojas de registro del trabajo de clase y casa.
- Informes del PAD en las preevaluaciones y juntas de evaluación.

COORDINACIÓN Y RETROALIMENTACIÓN DEL PAD

En principio, podemos decir que cualquier profesor o profesora del centro puede hacerse cargo de la coordinación de un programa de estas características si cree en ello. En nuestro caso es el profesorado de Apoyo a la Integración el que realiza estas tareas de coordinación.

El contacto directo, a través de la docencia, con el alumnado que más necesidades educativas plantea, le hacen ser el especialista más idóneo a la hora de asesorar al resto del profesorado que aplica el PAD, especialmente en los tiempos en los que este tipo de alumnos y alumnas se encuentran integrados en aulas ordinarias.

- Entre las funciones que el coordinador del PAD realiza con el profesorado, destacamos como más importantes:
 - Asesoramiento pedagógico, didáctico, metodológico.
 - Adecuación del material curricular a utilizar.
 - Aportación de información en las Juntas de Evaluación sobre las características personales del alumnado con necesidades educativas especiales.
- En relación con el alumnado, el coordinador del PAD realiza el control, registro y seguimiento del material individualizado y la documentación oficial que requiere cada Adaptación Curricular. Ello supone coordinar, junto a la Jefatura de Estudios, los espacios, los tiempos y el material didáctico, con el fin de que en cada momento y para cada área, estos elementos estén listos sin ningún tipo de contratiempos. En este sentido, destacamos a modo de ejemplo, el papel de supervisión y estímulo que tiene para el alumnado encargado, recoger y colocar en el archivo, el material de las adaptaciones curriculares (las «carpetas»).
- La principal función del coordinador con las familias es darles información sobre la evolución de sus hijos. Esta tarea se realiza conjuntamente con el tutor o tutora de los mismos, sirviendo de complemento a la acción tutorial, especializando la acción educativa que necesita e involucrando a los padres con su colaboración.

La evaluación del PAD. es permanente y continua, intentando ser siempre auto-críticos con nuestra actuación, desde la propuesta de nuevos elementos que lo optimicen. Nuestro fin último consiste en llegar al alumnado en su heterogeneidad para conseguir las mejores cotas de éxito escolar. Es por ello que aprovechamos cualquier momento, especialmente en las sesiones o juntas de evaluación, o en las reuniones trimestrales de entrega de informes para canalizar cuantas propuestas de mejora se hagan por parte del profesorado o del alumnado.

LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO EN LOS PROCESOS DE ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD. CLAVES Y ESTRATEGIAS DESDE LA PRÁCTICA COTIDIANA

Normalmente solemos abordar el término «atención a la diversidad» para referirnos a las modalidades de alumnado que tenemos en nuestras aulas en su heterogeneidad individual o social. Sin embargo, no menos complejidad posee la coordinación e implicación del profesorado en torno a un proyecto integrador que requiere la armonización de cuantos elementos fueron descritos con anterioridad.

Cada docente acude a su centro y aborda su trabajo desde concepciones, actitudes y hábitos de trabajo profundamente arraigados, adquiridos desde la propia experiencia personal como estudiantes, o desde la imitación de modelos próximos, (aprendizaje vicario) muy especialmente en sus primeros años de práctica educativa (Imbernón, 1989). La reflexión sobre su propio trabajo no ha seguido un modelo constructivista del conocimiento, sino más bien conductista (Oliver, 2003): hemos aprendido sobre las valoraciones que hacíamos de nuestros éxitos y errores imitando esquemas tradicionales poco cuestionados.

Las dificultades vividas por el profesorado de educación secundaria en su adaptación a un modelo educativo basado en la comprensividad y en la escolarización generalizada, han puesto de manifiesto las contradicciones existentes en los modelos vigentes de formación inicial y continua. Ello se ha proyectado y se proyecta en la división de posturas en los claustros y, en consecuencia, la aparición de una conflictividad profesional (Esteve, 2003) que dificulta la materialización de proyectos con marcado carácter educativo e integrador.

La formación, inicial o permanente, del profesorado de educación secundaria no se ocuparon debidamente de prepararlo (Oliver, 2003) para abordar las problemáticas que se viven con frecuencia en nuestro centro: alumnado de ESO que no sabe leer, rupturas de la secuencia de clase, negativa a realizar las tareas, falta de hábitos básicos de atención, falta de orden personal y compostura, etc.

En estas circunstancias, la defensa de los valores implícitos a una educación comprensiva de calidad no han sido siempre comprendidos ni aceptados ya que, a todo lo anterior, hay que unir una falta de voluntad de las diferentes administraciones por incentivar estos valores, desde una apuesta sincera en formación y en mayor dotación de recursos humanos. No se puede atender eficazmente a la diversidad desde el heroísmo. La heterogeneidad exige un planteamiento más racional, y gene-

roso, de las ratios. Quince alumnos de 3º de ESO marcados por un fuerte retraso acumulado y unas carencias básicas en su proceso de socialización hacen muy difícil el acometer cualquier proceso educativo con unas garantías mínimas de calidad. Somos testigos en nuestro centro de que buena parte de la frustración del profesorado más concienciado se produce ante situaciones de impotencia generadas por un alumnado que, por su número y problemática, resulta imposible educar. La consecuencia inmediata es causa de grave preocupación entre el profesorado (Oliver, 2003) y de rechazos general.

Desde este análisis creímos necesario implementar un cambio de actitudes del profesorado ante la cada día más intensa diversidad de nuestro alumnado, centrandolo en sus necesidades implícitas todo nuestro Proyecto. Es por ello que a la hora de diseñarlo se hizo necesario realizar análisis compartidos y comprendidos. Con la definición asumida de los problemas encontramos el consenso más amplio posible a la hora de definir los objetivos y las estrategias organizativas necesarias para lograrlos.

Con todo ello, en nuestro centro partimos en su día de la convicción de que no se puede asumir lo que se desconoce. Difícilmente se puede abordar una tarea nueva si no se proporcionan los elementos y los mecanismos necesarios para llevarla a cabo. Es por esto que desde nuestro Proyecto Educativo hemos diseñado una serie de estrategias formativas dirigidas al profesorado que han tenido en cuenta los siguientes criterios:

- Creíbles por su aplicabilidad directa en el aula.
- Tendentes a mejorar la calidad y el clima de trabajo.
- Dirigidas a aspectos metodológicos y relacionados con nuestro modelo de resolución de conflictos.
- Realizadas en su mayoría en horario de mañana.
- Reconocidas a efectos de currículo profesional.
- Diseñadas desde las propias demandas del claustro de profesores.

Las actividades desarrolladas en cada proceso formativo se realizan, en su mayoría, en el centro y se centran en problemáticas frecuentemente debatidas. Enumeramos algunas de ellas:

- Selección y adaptación de contenidos a través de la elaboración del PCC (tres cursos).
- Elaboración del ROF (dos cursos).
- Diseño de los criterios de evaluación y promoción del centro, comunes a todas las asignaturas (dos cursos).
- Hábitos de estudio y técnicas de trabajo intelectual (dos cursos).
- Orientación tutorial (permanente).

- Modelos de resolución de conflictos (un curso).
- Atención a la diversidad: agrupamientos y metodología (permanente).
- Aplicación y estructura de ACI. Materiales y Técnicas.
- Aplicación de las nuevas tecnologías de la información y de la comunicación en el aula.

Por otra parte, nuestro instituto, a demanda de otros centros ha generado actividades de formación en torno a la atención a la diversidad y a nuestro modelo de resolución de conflictos que han llegado a más de dos mil profesores.

CONCLUSIONES

Hace cinco años en nuestro instituto no sabíamos qué se podía hacer con aulas en las que sólo la tercera parte del alumnado podía seguir una programación «normal», es decir, acorde a los decretos oficiales que regulan las enseñanzas mínimas en cada Comunidad Autónoma.

Poco a poco empezamos a sufrir los daños derivados de una enseñanza que pretendía ser la misma para todos y que a muy pocos llegaba. Y esos pocos, además de desatendidos, perdían el tiempo y daban lugar a continuos incidentes en una progresiva espiral en la que, incluso con un sistema de convivencia muy controlado, no se lograban superar los problemas de fracaso, absentismo y conflictividad nunca resuelta.

Ante esta situación, vimos el riesgo personal y profesional en el que podría derivar un profesorado amante de su trabajo y con serios síntomas de desmotivación. Pero además dudábamos de la propia viabilidad de nuestro centro. Era necesario dar una respuesta.

Así surgió el Proyecto Educativo de Centro y, dentro del mismo, el Programa de Atención a la Diversidad. Durante varios días el Equipo Directivo y el Departamento de Orientación decidimos que había que dar soluciones sin tibieza. Éste fue el paso más importante: estábamos sincera y realmente convencidos de que había que actuar con decisión. No era ni útil ni necesario implicar al resto del profesorado. Primero teníamos que saber con claridad lo que queríamos hacer.

Se hacía imprescindible arbitrar una intervención que tuviese las siguientes cualidades:

- Que fuese clara en su diseño para todo el profesorado, el alumnado y los padres. Había de ser una alternativa estructural, sistematizada, generalizada para todos nuestros jóvenes con retrasos educativos, y alejada de cualquier intervención de carácter ocasional o anecdótico.
- Que no necesitase un entrenamiento complejo del profesorado y que pudiesen continuarla, sin problemas, los nuevos profesores y profesoras que se incorporaran al centro.

- Había que presentar una propuesta elaborada y que no supusiese una carga laboral para el profesorado ni un esfuerzo añadido relevante.
- Tendría que ser evaluable en todos sus aspectos o momentos y abierta a cualquier modificación válida.
- Por último tenía que ser respetuosa con los principios de integración y comprensividad, y acordes con nuestra concepción sobre el papel equilibrador y compensador que debe tener el sistema educativo.

¿Quién debía preparar y coordinar todo este proceso? La puesta en marcha del Programa de Atención a la Diversidad (PAD) necesitaba un hilo conductor, a través del cual se evitase cualquier distracción o dispersión. Por eso fue el Departamento de Orientación y, muy especialmente al profesor de apoyo a la integración, a quienes se les dio la responsabilidad de diseñar, preparar y aplicar el PAD. con el apoyo decidido del Equipo Directivo.

Poco a poco empezamos a preparar el Programa para los niveles 1º y 2º, y en las áreas de Lengua Castellana y de Matemáticas. Ante los primeros resultados, el profesorado más receptivo fue demandando, paulatinamente, soluciones parecidas para alguna otra materia. Al final de curso, el Departamento de Orientación y el profesor de Apoyo a la Integración, habían montado una infraestructura con la suficiente potencia didáctica como para poder organizar el instituto en torno a esta respuesta. Sólo faltaba esperar al curso siguiente y preparar los horarios para generalizar el PAD. La actitud receptiva del equipo de profesores y profesoras ha hecho el resto.

No pretendemos ser un modelo. Desde sus propios análisis, cada centro tiene que encontrar sus propias soluciones, su propio camino. Pero ese recorrido pasa por una identificación clara de los problemas y una voluntad decidida por abordarlas. Con ello resultarán viables la planificación y puesta en marcha de los cambios que desembocarán en un modelo adecuado de intervención.

A pesar de las legislaciones regresivas en materia de educación, las sociedades occidentales vinculadas al «estado de bienestar» han dado un paso histórico más (Esteve, 2003) tratando de hacer realidad la comprensividad de la educación hasta los dieciséis años o los dieciocho años, con lo que supone de salto cualitativo por cuanto pretende aproximar a toda la ciudadanía –sin distinción de circunstancias– a la cultura, a la igualdad y a la libertad.

Se ha consagrado, de forma imparable, la presencia de alumnado de todas las capas sociales y de las más variadas procedencias culturales hasta edades que hace un siglo eran impensables. Los tenemos en las aulas de nuestros colegios e institutos. El profesorado tiene el deber moral de recibir ese reto con generosidad y darle a cada uno una respuesta válida que otorgue sentido y confianza a la propia institución escolar. Con ello estaremos aportando a nuestros jóvenes un horizonte de esperanza ayudándoles a construir su proyecto de vida y su propia felicidad.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- CAMPS, V. (1994): *Los Valores de la Educación*. Madrid, Anaya.
- ESCUADERO MUÑOZ, J. M. (2005): *La Reforma De La Reforma: ¿Qué Calidad? ¿Para Quiénes? (LOGSE)*. Barcelona, Ariel.
- ESTEVE, J. M. (1984): *Profesores en conflicto*. Madrid, Narcea.
- (1994): *El malestar docente*. (Barcelona, Laia, 1987). 3ª ed. Barcelona, Paidós.
- (2003): *La tercera revolución educativa. La educación en la sociedad del conocimiento*. Barcelona, Paidós.
- ESTEVE, J. M.; FRANCO, S.; VERA, J. (1995): *Los profesores ante el cambio social*. Barcelona, Anthropos.
- FERIA, A. (2003): «Atención a la diversidad en la ESO», en *Cuadernos de Pedagogía*, 320, pp. 14-19.
- IMBERNÓN, F. (1989): *La formación del profesorado. El reto de la Reforma*. Barcelona, Laia.
- OLIVER, Mª C. (2003): *Estrategias didácticas y organizativas ante la diversidad*. Barcelona, Octaedro.
- LÓPEZ, A. Mª; ZAFRA, M. (2003): *La Atención a la Diversidad en la ESO. La experiencia del IES «Fernando de los Ríos» de Fuente Vaqueros (Granada)*. Barcelona, Octaedro.
- LLOPIS, R. (1949): *Nuestro don Fernando en Instrucción Pública*. París.
- SAVATER, F. (1997): *El valor de educar*. Barcelona, Ariel.