

# Curriculum y diversidad

Juan Manuel Moreno Olmedilla.  
UNED (Madrid).

Durante los años de presentación, debate y aprobación de la LOGSE, la atención pública y profesional estuvo colocada en el lado de la comprensividad (curriculum básico y común retraso de la selección y especialización, extensión de la obligatoriedad, compensación de desigualdades y promoción de la igualdad de oportunidades educativas), mientras que, a medida que pasaban los años y se acercaba la implantación efectiva de la ESO, el énfasis se ha ido desplazando hacia el principio de atención a la diversidad (medidas ordinarias y extraordinarias de atención y respuesta a la diversidad en los centros de secundaria).

Es claro que este fenómeno no es ninguna casualidad; ocurre en un contexto político y social en el que los valores de pluralismo, respeto a la diferencia y desarrollo individual priman claramente sobre los de igualdad, solidaridad e integración social. Sea como fuere, se pone de manifiesto que la gran cuestión en el curriculum de la educación secundaria -y no sólo de la obligatoria- es el tipo de equilibrio que deba establecerse entre comprensividad y diversidad, entre curriculum común y curriculum diversificado, entre conocimiento de acceso universal y conocimiento de acceso diferencial y, por tanto, restringido.

Afrontar el problema de atender a la diversidad de los alumnos no es, desde luego, ninguna novedad; antes al contrario, es en realidad afrontar el problema de la enseñanza misma. Se trata, ni más ni menos, que de articular una actuación didáctica que permita atender simultáneamente y con éxito a unos alumnos que se van diferenciando rápidamente como resultado de la propia escolaridad, de sus intereses y expectativas, y de los contextos personales, familiares y sociales de los que proceden y en los que viven cada día. Las vías o estrategias para tratar o responder a la diversidad implican siempre la *ampliación de la oferta curricular* en todos sus elementos y dimensiones posibles: ampliación de las áreas de conocimiento que se enseñan en la escuela; variación y flexibilidad de las situaciones de enseñanza-aprendizaje; mayor número de materias tanto comunes como optativas; más y distintos materiales y recursos curriculares; más fórmulas y sistemas de agrupamiento de los alumnos; multiplicación y flexibilización de espacios y tiempos; más capacidades que desarrollar aparte de las intelectuales; más tipos de contenidos que aprender aparte de los conceptuales; mayor flexibilidad y variación en los criterios de evaluación y promoción de los alumnos, etc. En resumen, atender a la diversidad supone necesariamente profundizar de una manera espectacular en un proceso de auténtica *expansión curricular*.

La diversidad se concibe usualmente, y en ocasiones exclusivamente, como un conjunto formado por las capacidades cognitivas, intereses y motivaciones de un alumno que definen su capacidad de aprendizaje (y, por consiguiente, su rendimiento académico) en un momento concreto y situación educativa en particular. Pero también hay una diversidad derivada de la pertenencia a algún grupo social, étnico, cultural o lingüístico.

Cuando la diversidad de origen individual o social afecta negativamente al rendimiento en la escuela, la diferencia se convierte, académicamente hablando, en desventaja y, socialmente, en desigualdad. La escuela, así, estaría reproduciendo las desigualdades y, en

tanto que *monopolio* autorizado para evaluar -objetivamente(?)- capacidades individuales y sancionar con ello el *mérito* de cada cual, también las estaría legitimando.

En teoría, la diferencia se respeta e incluso se potencia, profundiza y desarrolla; la desigualdad, sin embargo, se combate y se intenta compensar. Esta es sin duda la filosofía de nuestro sistema educativo de acuerdo con la LOGSE. Pero si se logra -y no es difícil- hacer pasar la desigualdad como diferencia, en los centros educativos nos encontraríamos, irónica y paradójicamente, ya no sólo reproduciendo las desigualdades, sino respetándolas *democráticamente* como *hechos diferenciales* de individuos o de grupos completos. Este es, en síntesis, el riesgo oculto del sistema de medidas de atención a la diversidad.

En consecuencia, parece claro que la respuesta que en el curriculum se da a la diversidad es una opción ética, antes que una cuestión de eficacia docente, comodidad u optimización del rendimiento de los alumnos. Habrá que distinguir con precisión -y habrá que hacerlo especialmente en el proyecto curricular de cada centro- cuándo estamos hablando de diferencias que hay que respetar y cuándo de desigualdades que hay que compensar y combatir; todas ellas forman parte de la llamada diversidad del alumnado y reclaman medidas tanto ordinarias como extraordinarias para adaptar la enseñanza. De hecho, por ejemplo, la aplicación del principio de discriminación positiva y la incorporación de los referentes culturales de los grupos desfavorecidos en el curriculum escolar, podrían considerarse como medidas de atención a la diversidad, si bien se consideran más bien medidas de compensación de desigualdad. Atención a la diversidad y compensación de desigualdades no tendrían que identificarse como aspiraciones distintas o, como a veces ocurre, incluso opuestas. Es más, el principio de atención a la diversidad en modo alguno debe utilizarse como coartada para la discriminación y la deslegitimación de prácticas que intentan profundizar en la igualdad de oportunidades educativas.

### **La cuestión de la optatividad**

Un *espacio creciente de optatividad* es la expresión que suele usarse para hablar de la principal medida ordinaria de atención a la diversidad. La optatividad implica una distribución desigual del conocimiento de acuerdo con criterios de atención a la diversidad. Dicha distribución desigual persigue, no obstante, el desarrollo de las capacidades diferenciales de todos los alumnos a través de itinerarios formativos distintos. En consecuencia, la optatividad asegura, para distintos grupos de alumnos, tanto la función terminal de la educación secundaria como la propedéutica; la optatividad puede traducirse así tanto en la búsqueda de alternativas muy desmarcadas de las disciplinas académicas tradicionales como precisamente en la profundización y ampliación en dichas disciplinas. La optatividad implica decisiones concretas de cara a la diversificación de estrategias metodológicas y de organización de las aulas, además de planificar espacios y tiempos diferenciados para distintos grupos de alumnos. Nuestra legislación rechaza la separación de los estudiantes por nivel de capacidad o habilidad académica, esto es, la posibilidad de llevar a cabo agrupamientos homogéneos de acuerdo con dicho criterio. A pesar de ello, la existencia de materias optativas no deja de ser un sistema de agrupamiento homogéneo por *habilidad académica* (y motivaciones e intereses); aunque en lugar de selección impuesta desde fuera tenga la apariencia de una autoselección realizada por el propio alumno.

En cualquier caso, la optatividad entraña ciertos riesgos o peligros. **Blanco** (1995:37 y ss.) señala dos muy evidentes: por un lado, las materias optativas pueden convertirse en un espacio encubierto de recuperación para atrasados o de ampliación para adelantados, por otro, cuando se ofertan grupos de materias en bloque (por ejemplo, las modalidades en el bachillerato), tienden a continuar la especialización y la segregación anteriormente

existentes. Cuando existen grandes modalidades en la etapa, la optatividad esta íntimamente relacionada con dónde se coloca cada alumno de cara al acceso a los estudios universitarios; las materias optativas suelen utilizarse para colocarse en el *carril* más apropiado, a veces para colocarse en dos a la vez y asegurar al menos una de las alternativas preferidas, en definitiva, para alinear y realinear expectativas de acceso. Pero, en contraste con lo anterior, la enorme versatilidad que la optatividad introduce en el curriculum asegura la permanencia dentro del sistema, esto es, claramente previene y se anticipa a la deserción de muchos estudiantes; además, asegura una cierta igualdad de éxito en los estudios incrementando la motivación y el valor de lo escolar para amplios grupos de alumnos.

### **La percepción pública de la optatividad y de la atención a la diversidad**

La optatividad, como medida estrella de atención a la diversidad da lugar a algunas paradojas y contradicciones. Algunas de ellas están directamente relacionadas también con la percepción pública de la reforma educativa y de la comprensividad en general. Así, en principio, *tener muchas asignaturas* se percibe como poco serio; cuando se tienen varias asignaturas fuera de la lista de materias tradicionales, pueden ser relevantes pero tampoco se perciben como serias o, al menos, tienen un reconocimiento y valoración sociales claramente inferior; si tales optativas, además, tienen que ver con la dimensión *privada* o débil del conocimiento, comienzan de inmediato los rasgados de vestiduras en muchos sectores de nuestra sociedad. La posibilidad de que los alumnos se matriculen en estas asignaturas suele utilizarse como argumento y prueba del descenso de calidad educativa, de la caída en el rendimiento, del relajamiento de las tradiciones académicas de esfuerzo, exigencia y trabajo duro, etc. Así, nos encontramos con que, desde un punto de vista conservador, la optatividad se critica porque supuestamente hace bajar el nivel de rendimiento de los alumnos y porque trivializa el curriculum escolar. Por su parte, desde posiciones progresistas y radicales, se critica también porque discrimina el acceso de los alumnos al conocimiento valioso, reproduciendo los patrones de distribución del capital cultural. La optatividad -por otro lado de dimensiones casi insignificantes en la ESO- es, sin embargo, la clave de la atención a la diversidad.

---

**Nota:** El texto de este breve artículo es una versión revisada de algunas secciones del primer capítulo del libro *Diseño, desarrollo y evaluación del curriculum en la educación secundaria*, recientemente publicado por la editorial Horsori y cuya referencia completa aparece a continuación.

### **REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS**

**BLANCO, N.** (1995): *La enseñanza secundaria obligatoria en una sociedad democrática*, en **Fernández Sierra, J.**, (Coord.): *El trabajo docente y psicopedagógico en educación secundaria*, Málaga, Aljibe, pp 17-42.

**BOLIVAR, A.** (1996): *Non scholae sed vitae discimus: límites y problemas de la transversalidad*, Revista de educación, Nº 309 Enero-Abril, pp. 23-65.

**ESCUDERO, J.M., BOLÍVAR, A., GONZALEZ, T. y MORENO, J.M.** (1997): *Diseño, desarrollo y evaluación del curriculum en la educación secundaria*, Barcelona, ICE-Horsori.

**MARÍN, E. y MAURI, T.** (Coords.): *La atención a la diversidad en educación secundaria*, Barcelona, ICE-Horsori.

**MEC** (1989): *Diseño Curricular Base: Educación Secundaria Obligatoria*, Madrid.

**MEC** (1991): *Bachillerato: Estructura y contenidos*, Madrid.

**MEC** (1993): *Temas transversales y desarrollo curricular*, Madrid.

**MEC** (1996): Real Decreto 299/1996, de 28 de Febrero, de *ordenación de las acciones dirigidas a la compensación de desigualdades en educación*.