

LA ENSEÑANZA EN GRUPOS HOMOGÉNEOS Y HETEROGÉNEOS.

Rafael Feito

Nota: Este texto está pendiente de finalizar.

Para cualquier sugerencia, os podéis dirigir al autor

rfeito@cps.ucm.es

INTRODUCCIÓN.

Esta ponencia trata de explicar qué ventajas y qué inconvenientes plantea la propuesta de dividir a los estudiantes en función de su rendimiento académico. Hoy en día, la polémica está servida desde el debate en torno a la segregación de los estudiantes del segundo ciclo de la secundaria obligatoria en tres itinerarios.

Las investigaciones realizadas en países anglosajones en los que se practica este tipo de diferenciación –allí llamadas *tracking* o *streaming*- demuestran una clara sobre-representación de alumnos de bajo nivel de renta, de clase obrera y/o de minorías étnicas en los grupos de alumnos menos académicos. Más allá de lo que pudiera colegirse de las investigaciones, late en la misma idea de separación la injusticia que supone considerar que en la enseñanza obligatoria haya alumnos de distinta categoría y sobre los que quepa albergar muy distintas expectativas.

En las prácticas educativas ejercen un peso desmedido hábitos inveterados que rara vez se ponen en cuestión. Esto, por ejemplo, ha estado muy claro en el debate sobre la jornada matinal o partida en la educación primaria. Para la mayoría de los profesores, no así para la escasa evidencia científica disponible, está fuera de toda duda que las horas vespertinas son poco menos que tiempo perdido y que resulta más sensato concentrar la docencia por la mañana. Con la agrupación por niveles nos encontramos con una situación similar. Hay que ser consciente de que el conocimiento científico es habitualmente una construcción contraria a la experiencia inmediata. De no ser así seguiríamos creyendo que la tierra es plana.

Señalaba Jeannie Oakes, en un brillante estudio sobre los serios perjuicios de la separación por niveles de rendimiento educativo¹[1], que, en el caso de la segregación, se suele pensar que los alumnos aprenden mejor en grupos homogéneos, que se retrasará el aprendizaje de los alumnos brillantes si se mezclan con los menos académicos. Se supone que los estudiantes más lentos desarrollan actitudes más positivas hacia sí mismos y hacia la escuela si no están en aulas con los alumnos brillantes. A ello se añade que se suele creer que la agrupación refleja los logros conseguidos y por conseguir. Finalmente, los profesores consideran más fácil bregar con grupos homogéneos.

El primer supuesto simplemente no es cierto. La mayor parte de los estudios no demuestran que se aprenda más en estas condiciones. En lo que se refiere al pretendido beneficio de la segregación para los

alumnos menos académicos, lo que en realidad sucede es que una vez que determinados alumnos son situados en los grupos lentos son contemplados por los demás como tontos y se desarrollan auto-percepciones negativas. Estos estudiantes tienen menos aspiraciones que los demás. Muchas de estas actitudes son atribuibles a la agrupación por niveles. Estos estudiantes participan menos en actividades extra-curriculares, se comportan peor y realizan con mayor frecuencia actos delictivos.

Oakes señala que el agrupamiento no iguala, no incrementa la eficacia de las escuelas. Muy al contrario, retrasa el aprendizaje de los menos académicos, promueve una baja auto-estima y separa a los estudiantes a lo largo de líneas socioeconómicas. Oakes sustenta estas afirmaciones en un estudio realizado en 25 escuelas dirigido por ella. Resultan llamativas las diferencias en las respuestas dadas tanto por los alumnos como por los profesores en función del nivel al que perteneciera su grupo. Así, en el caso de los estudiantes, una de las preguntas era: ¿Qué es lo más importante que has aprendido en esta clase? Entre los estudiantes de los grupos avanzados se obtenían respuestas del siguiente tenor: "He aprendido a analizar historias que he leído", "estoy desarrollando una mentalidad abierta", "he aprendido a hacer experimentos". Entre los alumnos de los grupos menos académicos las respuestas eran de este tipo: "Me he dedicado a inflar globos luminosos"; "no he aprendido nada, solo los números romanos"; "he aprendido que el inglés es aburrido".

Muchos de los temas que aprenden los alumnos menos aventajados podrían ser deseables para todos los alumnos. Por ejemplo, matemáticas para el consumidor. Pero estos temas se explican excluyendo otros que constituyen un prerrequisito para acceder a otros niveles.

Boaler y William (2[2]) alertaban sobre los efectos negativos de la agrupación por niveles y la consiguiente tendencia de los profesores a subestimar a los alumnos de los grupos menos favorecidos, muy especialmente a los de clase obrera. Advierten de que debe tenerse presente que la habilidad medida a la edad de 11 años explica menos de la mitad de la variabilidad del rendimiento a los 16 años.

La escuela concertada y privada ejerce un efecto de *tracking*. La escuela pública debiera convertir la diversidad en su principal virtud y hacer un uso provechoso de ella, en lugar de clamar única y exclusivamente por el reparto equilibrado de los "indeseables".

Para conseguir una escolarización fructífera de alumnos tan diversos es imprescindible, como se verá más adelante, la autonomía curricular.

2[2] Jo Boaler y Dylan William, "Setting, streaming and mixed ability teaching", en Justin Dillon y Meg Maguire, *Becoming a Teacher. Issues in Secondary Teaching*, Buckingham, Open University Books, 2001.

2[3] *Op. cit.*

ORÍGENES DE LA SEGREGACIÓN EN SECUNDARIA

El caso de los Estados Unidos es especialmente ilustrativo sobre cómo se debatió y se puso en práctica tanto una enseñanza de tipo exclusivo como la basada en la segregación.

Oakes (3[3]) analiza cómo tuvo lugar en los Estados Unidos la consolidación de la agrupación de alumnos por niveles de rendimiento (el llamado *tracking*). En el siglo XIX pocos jóvenes acudían a la educación secundaria. En un principio nada pareció más natural que todos los jóvenes estuvieran escolarizados en las mismas aulas y que recibieran la misma enseñanza. Esto es lo que proponía Charles Eliot, presidente de la universidad de Harvard, quien en 1892 fue nombrado presidente del Comité de los Diez sobre Estudios de Secundaria de la Asociación Nacional de Educación. El comité se encargó de hacer recomendaciones para estandarizar tanto el currículo de la educación secundaria como los requisitos de acceso a la universidad. Para Eliot las diferencias individuales en intelecto no eran de una importancia tal que requiriesen el diseño de programas especiales para su acomodo. No había nada de separación curricular. Se opuso a la posible separación entre estudiantes orientados hacia la universidad y los que no lo estuvieran.

Sin embargo, entre 1880 y 1918 se produjo una explosión escolar consecuencia de la llegada masiva de inmigrantes. En 1920 el 60% de los jóvenes americanos de entre 14 y 17 años estaba escolarizado. Sobre todo en las escuelas urbanas, desapareció el predominio de los blancos anglosajones y protestantes (*WASP*).

A partir de aquí empezó a plantearse que la escuela secundaria no debía ser la misma para todos. El libro de Hall *Adolescence* ejerció un poderoso influjo. Hall no compartía la nula importancia que Eliot concedía a las diferencias individuales. No dudó en acusar al comité de ser indiferente ante la gran cantidad de estudiantes incapaces - haraganes se los llamaría desde el título de un libro de la época- matriculados en las escuelas. Acusó a Eliot de pretender una educación de élite para todos. Eliot respondió que el pueblo americano se opondría a que se pudiera decidir antes de la adolescencia quién habría de ser oficinista, granjero o arquitecto. Para Hall los inmigrantes eran culturalmente inferiores. A partir de ahí se empezó a hablar de las diferencias entre quienes procedían del norte de Europa de los demás.

Bajo los auspicios de la llamada división científica del trabajo del ingeniero F. Taylor las escuelas empezaron a ser concebidas como fábricas. La educación profesional se vio como una alternativa para los estudiantes de menor rendimiento. Sin embargo, los primeros defensores de la educación profesional la veían como un medio para completar la educación general de todos los niños, no como algo específico de los más retrasados. En cierto modo esto coincide con la propuesta de la LOGSE al incluir en la enseñanza básica y obligatoria el primer nivel de formación profesional.

Algunas ciudades respondieron al crecimiento y variedad de su población escolar estableciendo escuelas separadas. Sin embargo, muchas de ellas crearon escuelas comprensivas con divisiones en su interior. La idea de Eliot de que la educación secundaria era esencial para la formación del intelecto y que esta preparación era apropiada para todo el mundo con independencia de la trayectoria ulterior, profesional o académica, del estudiante empezó a perder influjo.

La diferenciación curricular solo fue posible a partir de la creencia general -basada en el social-darwinismo- de que los niños de distintas clase sociales, los hijos de las familias establecidas desde tiempo inmemorial y las de los recién llegados, diferían en aspectos sustantivos. Se consideraba que los niños de ambientes afluentes era capaces del pensamiento abstracto. Los recién llegados eran considerados holgazanes.

En un principio, los niños eran agrupados en torno a líneas visibles de separación social, étnica y económica. El desarrollo de los tests de inteligencia dotó de cientificidad a tal separación. Nada más y nada menos que el 80% de los inmigrantes eran considerados retrasados.

LAS VENTAJAS DE LA DIVERSIDAD.

Carl D. Glickman⁴[4] señalaba que el mero hecho de sugerir que la investigación educativa muestra que las aulas heterogéneas rinden más que las homogéneas da lugar a un cierto sentido de hostilidad. Mucha gente cree que es mejor separar a los mejores estudiantes. Se acepta que la categoría de estudiante poco académico es fija. Sin embargo, hay niños percibidos como lentos que llegan a ser brillantes. No obstante, Glickman plantea las siguientes excepciones a la tendencia general a la heterogeneidad:

- Aquellos estudiantes que son genios en el ámbito intelectual o artístico deben recibir una instrucción especial para esas genialidades.
- Los estudiantes incorregibles y dañinos para ellos mismos o para otros no deben permanecer con los demás estudiantes.
- Los niños con discapacidad física, mental, social o neurológica deben recibir atención especial.
- Cada estudiante debería contar con al menos el 10% de día escolar dedicado a las tareas educativas por las que tiene especial interés, aptitud o talento.

Desde hace años, incluso desde la época de los gobiernos del PSOE, se ha puesto en duda la conveniencia de escolarizar a todos los alumnos del mismo grupo de edad hasta el final de la educación secundaria obligatoria, es decir, hasta -por término medio- los dieciséis años de edad.

Las aulas inclusivas, las aulas que integran a niños y niñas con diferentes ritmos de aprendizaje son más productivas que las exclusivas. Ahora bien, para que esto sea así es preciso ser hacer un uso consciente y deliberado de las diferencias de clase social, género,

edad, capacidad, raza e intereses como recursos para el aprendizaje. Lejos de ser perjudiciales, estas diferencias son beneficiosas, no solo para los alumnos conceptuados como diferentes (de minorías étnicas, de aprendizaje lento, con deficiencias físicas, etc), sino que también lo son para los alumnos Anormales.

En este tipo de aulas se pueden potenciar las redes naturales de apoyo, prestándose especial atención a la constitución de redes de compañeros, los círculos de amigos, el aprendizaje cooperativo y demás formas de establecer relaciones naturales, activas y de ayuda entre los propios alumnos.

Aquí el profesor podría convertirse en un promotor del aprendizaje, con lo que se refuerza la figura docente. En lugar de mantener el control total y asumir la responsabilidad de todo lo que sucede en clase, delega la responsabilidad del aprendizaje y del apoyo mutuo en los miembros del grupo.

La evaluación competitiva es incompatible con las comunidades escolares inclusivas. Los cuadros de honor, que indican a todo el que entra en el aula quién se desenvuelve bien y quién no, son lo contrario del respeto a la diversidad.

Todo el mundo tiene virtudes y defectos. La escuela debe olvidarse de centrarse solo en estos últimos. Un estudiante puede ser muy bueno en matemáticas y ser muy malo a la hora de establecer relaciones de amistad y cooperación con sus compañeros. Sin embargo, a la escuela sólo parece importarle el primer aspecto, con lo que desdeña la creación de individuos incompletos, con capacidades básicas claramente infra-desarrolladas.

El aprendizaje debe centrarse en problemas reales, de manera que incluso los alumnos presten servicios a la comunidad y después los expongan y los analicen en la escuela. Se podría citar el ejemplo de unos alumnos de una escuela que acuden a una oficina bancaria: comparten las tareas de los trabajadores, ven cómo se hace un préstamo. Incluso llegan a comer con el personal del banco.

Todo ello incide en la necesidad de poner de manifiesto la relevancia y la utilidad práctica y teórica de los saberes escolares, atender a los intereses de cada uno de los alumnos, incrementar sus niveles de autonomía.

En un contexto en el que se consideran las inteligencias múltiples, la heterogeneidad es un plus, no un problema. La diversidad planificada en el conocimiento y en las destrezas está en consonancia con las nuevas formas de organización que surgen para remplazar a las burocracias. Se trata de combatir las jerarquías considerando que el conocimiento está distribuido entre todas las personas. Solo se puede disfrutar de las ventajas de clases heterogéneas cuando los profesores contemplan tal heterogeneidad como algo beneficioso.

4. SUPUESTOS SUBYACENTES A LA ENSEÑANZA EN GRUPOS HOMOGÉNEOS.

Casi todas las propuestas de segregar a la gente por niveles de inteligencia guardan más relación con los cambios sociales que con la propia inteligencia. Martinau (5[5]) señalaba que el eugenismo surgió como respuesta a la llegada masiva de inmigrantes. Se recurrió a la idea de la debilidad mental para privar de una educación completa a los niños que ya eran menos favorecidos, para recluirlas en escuelas industriales y para internarles en hospitales para "deficientes mentales". Por sus dificultades culturales y lingüísticas los niños inmigrantes quedaban marcados como problemas sociales.

De hecho, las pruebas estandarizadas, tal y como hoy las conocemos, se basan en el test mental del ejército que Carl Campbell Brigham diseñó a comienzos del siglo XX. Brigham creía en la superioridad intelectual de los europeos del norte y pensaba que era necesario prevenir la continua propagación de rasgos defectuosos en la población. Lo que hizo Brigham fue cambiar el nombre del test ahora llamado de aptitud académica. Con su uso se aseguraba que solo determinado tipo de personas llegaran a las universidades del Ivy League. (6[6])

La segregación suele basarse en la idea de que hay un déficit cultural o cognitivo por parte de las minorías étnicas o de los grupos con menor nivel de renta que aconseja no mezclarlos con los demás alumnos. Es decir, late la idea de que aquellos que son diferentes a la norma escolar son simplemente inferiores.

Sin embargo, distintas investigaciones prueban que, en realidad, hay diferentes maneras de enfrentarse al conocimiento. Irvine y York (7[7]), en el contexto de una investigación sobre el multiculturalismo, explicitaban distintos tipos de rasgos cognitivos de los negros y de los hispanos en los Estados Unidos.

Estilo de los negros:

5[5] Sheila Martineau, "Una amistad peligrosa: el movimiento eugenista y el estado educativo", en Juanita Ross Epp y Alisa M. Watkinson, *La violencia en el sistema educativo. Del daño que las escuelas causan a los niños*, Madrid, La Muralla, 1999.

5[6] Juanita Ross, "Escuelas, complicidad y fuentes de la violencia", en Juanita Ross Epp y Alisa M. Watkinson, *La violencia en el sistema educativo. Del daño que las escuelas causan a los niños*, Madrid, La Muralla, 1999.

5[7] Jacqueline Jordan Irvine y Darlene Eleanor York, "Learning styles and culturally diverse students: a literature review", en James E. Banks y Chery A. McGee Banks, *Handbook of Research on Multicultural education*, Jossey-Bass, San Francisco, 2001.

5[8] *Clase, código y control*, Madrid, Akal, 1990.

5[9] A La lógica del inglés no estándar@, *Educación y Sociedad*, 4, 1985.

- Responden a las cosas en términos de la totalidad en lugar de a las partes aisladas.
- Prefieren un razonamiento inferencial en lugar de uno deductivo o inductivo.
- Se aproximan al espacio y a los números en lugar de preferir la exactitud o la precisión.
- Se centran en la gente más que en las cosas.
- Son más eficaces en la comunicación no verbal que en la verbal.
- Prefieren un aprendizaje basado en la variación y en la libertad de movimientos.
- Prefieren actividades de instrucción activas/kinésicas.
- Prefieren aprender por la tarde en lugar de por la mañana.
- Prefieren un procesamiento de arriba abajo en lugar de desde abajo.

Estilo cognitivo de los hispanos:

- Prefieren aprendizajes en grupo.
- Son sensibles a las opiniones de los otros.
- Recuerdan los rostros y las palabras sociales.
- Están motivado extrínsecamente.
- Aprenden haciendo.
- Prefieren las representaciones concretas a las abstractas.
- Prefieren la gente a las ideas.

No se trata, en consecuencia, de que se puedan considerar como estilos cognitivos de peor calidad que los que ofrece la escuela: simplemente son distintos. No tiene, por tanto, sentido plantearse que existe un déficit cognitivo. Quizás un ejemplo muy claro de que no existe tal déficit es la contraposición que puede hacerse entre los planteamientos sociolingüísticos de Bernstein frente a los de Labov.

El sociólogo británico Basil Bernstein^{8[8]} señaló que la escuela recurre a cierto tipo de mecanismo lingüístico (lo que denominó código elaborado) que es el propio de las clases medias y altas urbanas de modo que quienes no lo dominan de él tienen muy difícil el tránsito exitoso por la escuela. Bernstein parte del análisis de la idea de que se suele considerar el lenguaje de la clase obrera inadecuado para el tipo de tareas intelectuales o cognitivas que constituyen la base de la educación. Para esto arranca del experimento de Hawking, experimento que consistía en presentar a unos niños de educación primaria una serie de viñetas para que las describiesen. Se trataba de unos niños que aparecen jugando al balón. En una escena uno de los niños golpea con excesiva fuerza y el balón rompe el cristal de una ventana. A continuación una señora sale a la ventana y los abronca. Pues bien, cuando los niños de clase baja describen estas viñetas solo comentan algunos retazos: están jugando y uno da a la pelota y una señora grita. Sin embargo, los niños de clase media, mayoritariamente, suministran una descripción pormenorizada. La diferencia entre un tipo de explicación y otra es que con la lectura del primer tipo de descripción quien no haya visto las viñetas no sabe en qué consiste la historia, a diferencia de lo que sucede con el segundo tipo de descripciones.

Bernstein considera que en las clases superiores el habla del niño es un reflejo de la excelencia de su socialización. El lenguaje es mucho más que un mero elemento de comunicación. De hecho, condiciona el

comportamiento del niño en muy diversos contextos diversos. El hecho de subordinar el comportamiento a las elaboraciones verbales es clave para explicar la evolución que conduce al niño a la autonomía. El tipo de habla dominante y característico en las clases superiores, tiene la particularidad de convertir el lenguaje en un objeto especial y de desarrollar una actitud reflexiva con respecto a las posibilidades estructurales de organización de la frase.

En el caso de la clase obrera el lenguaje es, según la peculiar jerga de Bernstein, público: es un lenguaje que apenas refleja la personalidad del hablante, en el que se emplea sobre todo un simbolismo concreto, descriptivo, tangible y visual. La naturaleza del lenguaje tiende a limitar la expresión verbal del sentimiento. La distinción de lo emotivo y de lo cognitivo tiende a ser tan indiferenciada como el lenguaje. Este tipo de socialización familiar entra en conflicto con las exigencias de la escuela. El lenguaje público es un lenguaje para ser utilizado entre iguales, el cual choca con la jerarquización escolar. El intento de sustituir un uso diferente del lenguaje crea problemas críticos para el niño de clase obrera dado que es un intento de cambiar su sistema básico de percepción.

¿Por qué la clase obrera utiliza otro código? Bernstein lo vincula directamente a sus condiciones materiales de vida. Es decir, si un grupo social debido a su relación de clase, como resultado de su función ocupacional común y de su estatus social, ha desarrollado fuertes lazos comunes; las relaciones de trabajo de este grupo ofrecen poca variedad o poca capacidad de adopción de decisiones; si sus reivindicaciones para tener éxito, deben ser más bien colectivas que individuales; las tareas laborales requieren manipulación y control físicos, en lugar de control y organización simbólicos; el hombre subordinado en el trabajo es la autoridad en el hogar; el hogar está superpoblado y limita la variedad de situaciones que puede ofrecer; los niños son socializados en un entorno que ofrece pocos estímulos intelectuales. Si un medio reúne todos estos atributos, entonces es plausible suponer que tal medio social generará una forma particular de comunicación que configurará la orientación intelectual, social y afectiva de los niños.

Los planteamientos de Bernstein no han estado exentos de críticas. De un modo implícito esto es lo que hace el sociolingüista Winston Labov (1979). Labov se propuso comparar los discursos de hablantes de clase baja y de clase media. Para ello un investigador acudió, provisto de una grabadora y de unos refrescos, a las aceras del Bronx donde departió con niños de raza negra sobre diferentes cuestiones como la existencia de pluralidad de dioses, el mal, etc. De acuerdo con Labov, lo que se pudo detectar allí fue un ejemplo de lo que denominó verbalidad, frente a la verbosidad de que suelen hacer gala los hablantes de clase media. He aquí algunos fragmentos de las conversaciones mantenidas por uno de los colaboradores de Labov con Larry H. de 15 años de edad.

- JL.: ¿Qué te sucederá cuando mueras? ¿Lo sabes?
 - Larry: Sí, lo sé.
 - JL: ¿Qué?
-

- Larry: Cuando te ponen bajo tierra, tu cuerpo se convierte en -ah- huesos y mierda.
- JL: ¿Qué le sucede a tu espíritu?
- Larry: Tu espíritu -nada más morir tu espíritu te abandona.
- JL: ¿Y a dónde va tu espíritu?
- Larry: Bueno, depende.
- JL: ¿De qué?
- Larry: Mira, como dicen algunos, si eres bueno y mierda, tu espíritu va al cielo.. . y si eres malo, tu espíritu va al infierno.
(Mierda! Tu espíritu va al infierno de todos modos, seas bueno o malo.
- Larry: ¿Por qué?
- Larry: ¿Por qué? Te voy a decir por qué. Porque nadie sabe realmente si existe dios, sabes, porque yo he visto dioses negros, dioses rosas, dioses blancos, dioses de todos los colores y nadie sabe si realmente dios existe. Y cuando dicen que si eres bueno vas al cielo, mierda, porque no vas a ir a ningún cielo, porque no hay cielo adonde ir.

Larry es un hablante típico del inglés no estándar. Su gramática -lo que está claro en el inglés original- presenta muchos ejemplos de rasgos típicos del inglés no estándar.

Seguidamente Labov propone analizar un fragmento de discurso de un hablante de clase media superior con estudios universitarios.

- CR: ¿Sabes si se puede hacer algo par encontrar a una persona que se te ha aparecido en sueños?
- Charles M.: Bueno, he oído decir a mis padres que algo así sucede con los sueños y que a veces se hacen realidad. A mí personalmente nunca me ha sucedido que un sueño se haya hecho realidad. Jamás he soñado que alguien moría y luego muriese de verdad, mmm, o que iba a recibir diez dólares al día siguiente y éstos llegasen de algún modo a mi bolsillo, mmm. No creo especialmente en ello, no creo que sea verdad. Pienso, no obstante, que existe algo así como brujería o algún tipo de *ciencia* de la brujería. Creo que existe algo así como la brujería. Creo que existe algo así como que una persona puede ponerse a sí misma en un estado de ánimo o que se le puede dar algo que la intoxique y le produzca cierto -cierto estado de ánimo- que podría considerarse realmente que es brujería.

De acuerdo con Labov todo el discurso de este hablante se reduce a utilizar unas cien palabras para expresar que, a pesar de todo, él cree en la brujería. Labov explica de qué modo nuestro hablante de clase media amplía innecesariamente el número de palabras a utilizar. Así, ejemplo dice: "Pienso, no obstante, que existe [algo así como] brujerías". Da la impresión de que *pienso* es un eufemismo para sustituir "creo". O bien afirma: "[Pienso que] en algunas culturas [existe algo así como brujería]". Esta repetición parece destinada únicamente a introducir el término cultura, el cual indica que el hablante sabe de antropología. Este sería un típico ejemplo de lo que Labov llama verbosidad.

Es decir, no hay nada que permita suponer que lo que Bernstein denomina códigos restringidos conduzcan a la incapacidad de expresar pensamientos complejos.

Jeanne Oakes y Gretchen Guiton (10[10]) realizaron un estudio empírico en cuatro escuelas de secundaria superior en torno a un centro urbano de la costa oeste de los Estados Unidos. El hecho de que se trate de escuelas próximas significa que se encuentran en la misma área laboral. Demográficamente, las escuelas son muy distintas entre sí. Una de ellas escolariza sobre todo a alumnos negros, otra es más bien de clase media. Analizaron libros de texto, las descripciones de los cursos. Y además hicieron entrevistas a los profesores y observaciones visuales de los centros.

La división por grupos de rendimiento se basa en los siguientes supuestos:

1. La escuela considera que la habilidad, la motivación y las aspiraciones de los alumnos son entidades fijas. Las declaraciones que realizan los profesores ponen de manifiesto que es así. Incluso uno de los profesores entrevistados llegó a declarar que desde el jardín de infancia se podría prever el destino escolar de los niños. Late la idea de que la motivación es algo intrínseco al estudiante frente a la cual la escuela nada puede hacer.
2. El currículo trata de acomodar, no de alterar las características del alumno. Esto se refleja en la oferta de cursos que plantea cada una de las escuelas. Se trata de ofrecer a los alumnos cursos en los que no fracasen y puedan dar el máximo de sí mismos.
3. Las escuelas acomodan el logro escolar con la ventaja educativa. Aquellas escuelas que cuentan con alumnos más académicos tienen más fácil acceso a cursos de mayor calidad y en los que se respira una atmósfera de elevadas

10[10] "Matchmaking: The Dynamics of High School Tracking Decisions", *Review of Educational Research*, 32, 1, 1995 (pp. 3-33).

10[11] Rafael Porlán, *Constructivismo y escuela*, Díada, Sevilla, 1998.

10[12] Esta ingeniosa comparación procede de L.V. Gerstner, *Reinventando la educación*, Barcelona, Paidós, 1996.

expectativas. Los profesores entrevistados declaran que todo ello responde a las peticiones de los propios alumnos.

4. La raza, la etnia y la clase social actúan como señales que influyen sobre las decisiones curriculares. En uno de los centros estudiados el hecho de que la comunidad circundante estuviera constituida por gente de clase media, de raza blanca o asiático-americanos hacía que el profesorado percibiera a sus alumnos como personas muy motivadas, sobre las que cabe albergar altas expectativas.

5. Las regularidades estructurales constriñen las adaptaciones curriculares. Hay una serie de creencias muy acendradas con respecto a qué deba entenderse por el currículo de secundaria, lo que limita considerablemente la flexibilidad con la que se debería abordar a una población tan diversa como lo que llega a los centros educativos. A pesar de las diferencias demográficas entre los tres institutos analizados el currículo es muy similar. Hay además una creciente presión para estandarizar los contenidos curriculares. En general, se trata de un currículo excesivamente académico.

6. Los cambios demográficos y la creciente escasez de recursos limitan la oferta que se puede hacer a los estudiantes.

7. Las irregularidades benefician en mayor medida los alumnos más aventajados. No siempre las escuelas están en condiciones de ofertar el mejor currículo para sus estudiantes. Los profesores consideran que el currículo de los grupos orientados a la universidad está más definido y la secuenciación de los cursos está mejor articulada.

5. ¿EN QUÉ CONSISTE APRENDER?

En la preferencia por los grupos homogéneos o heterogéneos subyace una clara opción pedagógica. Los grupos homogéneos suelen suponer la preferencia por un tipo de enseñanza en la que lo fundamental es que el profesor pueda hablar sin apenas ser interrumpido por los estudiantes. Se trata más bien de un modelo de enseñanza frontal o transmisiva en la que lo fundamental es el hecho de que el profesor enseña y no tanto el que los alumnos aprendan. Aquí resulta fundamental la existencia de un currículo estandarizado, ajeno a las sorpresas de un entorno cambiante.

Si nadie lo evita vamos camino de una cada vez mayor rigidez curricular, rigidez que acentuará los aspectos normalizadores de la escuela. Si ya el DCB era sesgado y cerrado ahora tropezamos con las llaves del sepulcro del Cid. En su afán porque nada escape de sus manos el gobierno aprobó a finales de 2000 unos decretos curriculares que especifican hasta el detalle el contenido de cada una de las áreas de conocimiento -más bien, deberíamos hablar simplemente de asignaturas. De este modo será cada vez más necesario apartar de la escolarización convencional al previsible creciente número de alumnos que no funcionarán con esta escuela.

Un currículo cerrado es un currículo que fuerza un modelo de pedagogía en el que el profesor y/o el libro de texto monopolizan la palabra. Un currículo normalizado es incapaz de atender la diversidad de experiencias vividas, los ritmos de aprendizajes, los distintos estilos e intereses de los alumnos.

Al igual que ya sucediera hace casi un siglo en los Estados Unidos se ha argumentado que la uniformidad curricular favorece a los españoles que experimentan procesos de movilidad geográfica. Aparte de que aquí la movilidad es muchísimo menor que en los Estados Unidos, esta propuesta supone ignorar la diversidad existente en los aprendizajes de los alumnos incluso dentro de un mismo centro.

El modelo pedagógico que subyace a esta propuesta es un modelo de pedagogía transmisiva. Elliott analizaba (cfr. Porlán11[11]) la hipótesis de la causalidad docente según la cual la enseñanza causa el aprendizaje. Para los defensores de este modelo todo aquello que es bien enseñado ha de ser automáticamente aprendido por los alumnos de inteligencia y actitudes normales.

A) Si la enseñanza causa directamente el aprendizaje, los profesores son entonces los únicos responsables del aprendizaje de sus alumnos. Frases como: estos alumnos no pueden pasar al curso siguiente sin haber dado esto, o si tal concepto no lo ven ahora ya no lo verán nunca más, indican hasta qué punto se asume la creencia de que si se enseña bien, necesariamente los alumnos aprenden, y de que solo la conducta del profesor influye en el aprendizaje.

B) La enseñanza vista así es una actividad tecnológica y el conocimiento didáctico generado en los estudios correlacionales proceso-producto es susceptible de reelaboración en forma de técnicas, métodos y objetivos.

C) Los investigadores producen conocimiento y los profesores lo aplican en el aula, dado que el conocimiento es objetivo.

Con todo esto el profesor puede enseñar muy bien y los alumnos no aprender nada. Es como si un vendedor dijera: He vendido el coche, pero el cliente no lo ha comprado.¹²[12]

Al hilo de este tipo de argumentación, el propio Elliot analizaba lo que denominaba la hipótesis de la generalidad formal. Según ella las acciones pedagógicas de los profesores pueden repetirse en diferentes contextos educativos y por personas distintas. Es decir, la vida en el aula, en todas las aulas, está gobernada por leyes generales que están por descubrirse. Se trata de la vieja propuesta del behaviorismo de psicólogos tan influyentes en el ámbito educativo como Thorndike: a partir de ciertos estímulos se consiguen determinadas respuestas. Esto puede estar muy bien, aunque lo dudo, para las ratas de laboratorio, pero plantea serios problemas para la vida en las aulas. Una de las respuestas más duras a Thorndike provino de la tesis doctoral de Pedro Orata en 1928. De acuerdo con este

último los experimentos de Thorndike eran equívocos, solo comprobó hábitos de tipo mecánico. Cuando los estudiantes comprendían lo que estaban aprendiendo, por qué lo estaban aprendiendo y por qué tenía implicaciones fuera de la escuela, era muy probable que transfirieran lo que habían aprendido a situaciones nuevas. Orata señalaba que los experimentos de Thorndike se habían centrado en los ejercicios rutinarios y en la formación de hábitos, excluyendo el pensamiento lógico y la formación de conceptos

Uno de los grandes defensores de este tipo de planteamientos es E.D. Hirsch. Hirsch considera que las escuelas norteamericanas fracasan porque los estudiantes carecen de un currículum específico, rico en contenido. Los estudiantes escriben mal no porque carezcan de destrezas de escritura, sino porque carecen del conocimiento que presuponen las cuestiones que se les plantean. No pueden responder un cuestionario sobre la Guerra de Secesión porque no reconocen los nombres de las figuras señeras de la historia de la nación. Es decir, la clave está en el conocimiento que permite reconocer las referencias que aparecen en un texto. De acuerdo con su peculiar criterio no existen las destrezas generales. Plantea por ejemplo, que para poder pensar como un historiador es precisa una inmersión en el conocimiento de la historia.

La docencia directa es un ejemplo claro de la pedagogía de la exclusión. Nuestra sociedad no debe admitir nuevos guetos. Las investigaciones sobre la psicología social del aprendizaje nos hablan de la influencia de los compañeros en la calidad y la mejora del aprendizaje; nos hablan de que los niños a los que relegamos al grupo de los lentos se hacen todavía muchos más lentos, porque no tienen compañeros que les sirvan de estímulo y de ejemplo para aprender; en conclusión, nos dicen que el niño no solo aprende de su profesor, sino también de sus compañeros. Por eso no tiene sentido volver a las clases segregadas. (13[13])

En este tipo de pedagogía los profesores continúan hablando de la realidad como si fuera estática, persisten en sus temas totalmente ajenos al mundo de los niños. Las prácticas pedagógicas son más bien prácticas de gestión que de educación. La pedagogía bancaria está vinculada a la idea positivista de que el conocimiento está separado del individuo, que el aprendizaje es impersonal y que los resultados del aprendizaje son reproducibles de forma similar en grupos grandes de niños. La estandarización del currículum y las formas rituales de transmisión de la enseñanza siguen alienando y perjudicando a los estudiantes.

Los niños que rehúsan memorizar, que cuestionan las prácticas docentes e insisten en interpretaciones del texto alternativas pueden sufrir la frustración dentro del sistema escolar, y ser causa de

13[13] Carol Ann Tomlinson, *El aula diversificada. Dar respuestas a las necesidades de todos los estudiantes*, Barcelona, Octaedro, 2001, pp. 10-11.

frustración para sus profesores. Estos alumnos carecen del componente de la obediencia a la pedagogía. (14[14])

El currículum está basado normalmente en objetivos que tienen que ver con la retención y la acumulación, por parte de los alumnos, de una serie de datos y habilidades desgajados de cualquier contexto significativo. La principal técnica educativa suele consistir en rellenar ejercicios. Un experto en historia no se dedica a contestar un test al final de cada capítulo: lo que hace es alcanzar niveles de comprensión, cada vez más profundos. Un escritor no se limita a poner palabras en una página siguiendo las reglas gramaticales; explora los significados de las historias corrientes y extraordinarias de la vida. Pérez Gómez ha resaltado la imposibilidad de seguir considerando el conocimiento disciplinar como el marco prioritario y exclusivo de los procesos de selección del conocimiento.

El siguiente cuadro pretende sintetizar los problemas que plantea la docencia frontal. (15[15])

USO ADECUADO	PROBLEMAS	ENEMIGOS
Difundir información	Disminuye la atención de los alumnos	Preocupación por el pasado o por el futuro
Presentar información no disponible de otro modo	Requiere un auditorio de alumnos inteligentes y motivados	Actitudes emotivas tales como ira o frustración
Ahorrarles tiempo a los alumnos en la ubicación de la información	Fomenta el aprendizaje de bajo nivel de la información fáctica	Los alumnos no se interesan en los materiales presentados
Despertar el interés de los alumnos por un tema	Todos los alumnos necesitan la misma información, presentada de manera oral e impersonal, al mismo ritmo, sin diálogo.	Fracaso en la comprensión de los materiales presentados.
Enseñarles a los alumnos que son fundamentalmente auditivos	A los alumnos no suele gustarles Supone que los alumnos aprenden auditivamente, tienen	Sensaciones de alienación con respecto de la clase y la escuela Presentaciones claras y entretenidas que representan mal la

14[14] Juanita Ross, "Escuelas, complicidad y fuentes de la violencia", en Juanita Ross Epp y Alisa M. Watkinson, *La violencia en el sistema educativo. Del daño que las escuelas causan a los niños*, Madrid, La Muralla, 1999.

14[15] David W. Johnson y Roger J. Johnson, *Aprender juntos y solos. Aprendizaje cooperativo, competitivo e individualista*, Sao Paulo, Aique, 1999. p 83.

	<p>una alta memoria operativa, poseen los conocimientos previos necesarios, saben tomar notas, tienen estrategias y habilidades de procesamiento de la información</p>	<p>complejidad del material</p>
--	--	---------------------------------

En definitiva, se trata de fomentar una enseñanza que sea capaz de hacer aflorar la individualidad de cada alumno.

El aprendizaje cooperativo se muestra como una alternativa a la agrupación por habilidad. Aquí el foco se desplaza desde la enseñanza al aprendizaje, desde las relaciones individuales entre el profesor y el estudiante al aula como una comunidad de personas que aprenden. El profesor deja de ser el foco de la interacción. Los estudiantes trabajan en pequeños grupos.

La discusión que tiene lugar en los grupos alienta las estrategias de alto nivel cognitivo. Incluso los estudiantes de mayor nivel salen beneficiados, dado que refuerzan su conocimiento previo. Efectos beneficiosos sobre la convivencia.

Los maestros de las escuelas unitarias rurales parecían estar mejor preparados para hacer frente al reto de la enorme diversidad de estudiantes. De hecho, practicaban la diversificación curricular. Preparaban sus clases programando, no lo que ellos iban a hacer al día siguiente, sino lo que los alumnos iban a hacer. Los maestros de las escuelas rurales utilizaban como recurso didáctico el aprendizaje mutuo.

Los chicos de un aula de un mismo grupo de edad tienen las mismas y variadas necesidades que pueda tener un grupo de distintas edades. Algunos estudiantes captan mejor una idea cuando ven directamente ligada a sus propias vidas y experiencias. Otros se entusiasman con la aventura de la originalidad y deploran el tedio que se deriva de los ejercicios repetitivos. A algunos estudiantes les gusta hacer una canción con las ideas que han extraído de una historia, otros prefieren bailar el tema de la historia, otros dibujarlo, y algunos prefieren escribir al autor o alguno de los personajes.

El trabajo de un profesor es parecido al de un director de una obra de teatro. Desde el momento en que se produce el estreno deja de ser necesario. Del mismo modo hay que lanzar al alumno por el camino de la independencia. Quizás el único aula donde los alumnos trabajan con alto nivel de independencia sean las de infantil.