

L'educació secundària obligatòria: atendre la diversitat en el marc d'un ensenyament comprensiu¹

César Coll*

En els processos de reforma educativa, passa sovint que la necessitat de fer front a les dificultats i als obstacles amb què es troba inevitablement la seva posada en pràctica —i que són més grans com més

gran és l'abast de les transformacions preteses— condueix a un cert oblit de la situació inicial, del diagnòstic dels problemes i les disfuncions que hi ha al seu origen i, fins i tot de vegades, de les mateixes finalitats i de les opcions bàsiques que les presideixen i orienten. Just en aquest moment, quan la gravetat del problema i les disfuncions originals empal·lideix i es desdibuixa davant la immediatesa i la vivència quotidiana dels obstacles i les dificultats que planteja la nova situació, se sol manifestar amb força la temptació de tornar al punt de partida, a les solucions ja assajades, al que és conegut, oblidant que va ser precisament la insatisfacció generalitzada amb aquell punt de partida i aquelles solucions el que va motivar el procés de reforma emprès. És el moment en què, si no es posen els mitjans necessaris per resistir la temptació, de fet es comencen a gestar —de vegades de forma oberta i declarada, de vegades de forma encoberta i dissimulada— els processos de contrareforma.

(1) Aquest article és una síntesi dels arguments exposats en dues ponències presentades per l'autor en sengles seminaris organitzats pel Consell Escolar de l'Estat (*La implantación de la Educación Secundaria Obligatoria*. Madrid, març de 1998) i per la Fundació CIVES (*Comprensividad y Escuela Pública*. Madrid, juny de 1998), respectivament.

* César Coll és Catedràtic de Psicologia Evolutiva i de l'Educació a la Universitat de Barcelona. Autor del «Marc Curricular per a l'Ensenyament Obligatori», ha estat assessor en temes de currículum del Departament d'Ensenyament de la Generalitat de Catalunya, Director del Equipo Técnico del Ministerio de Educación i Ciencia que va elaborar la proposta de «Diseño Curricular Base» i Director General de Renovación Pedagógica del MEC entre 1992 i 1995. Ha publicat nombrosos treballs sobre la construcció del coneixement a l'escola, el disseny i el desenvolupament del currículum, la reforma educativa, els processos d'interacció a l'aula i l'avaluació dels aprenentatges escolars.

Adreça professional: Departament de Psicologia Evolutiva i de l'Educació. Facultat de Psicologia. Universitat de Barcelona. Passeig de la Vall d'Hebron, 171. 08035 Barcelona. Telf.: 93 4021046, ext. 3258. E-mail: ccoll@psi.ub.es

La situació actual pel que fa al procés d'implantació de la reforma educativa impulsada per la Llei Orgànica d'Ordenació General del Sistema Educatiu (LOGSE) es troba justament, al meu entendre, en aquest punt. Les dificultats i els obstacles de la posada en marxa de l'Educació Secundària Obligatòria (ESO) tenen tal magnitud que correm el risc d'oblidar la gravetat dels problemes i disfuncions del sistema educatiu que són a l'origen, els principis i opcions bàsiques que la sustenten i les finalitats i objectius que persegueix.

Les pàgines següents tenen el propòsit de contribuir al procés de reflexió i debat sobre la implantació d'aquesta etapa educativa des d'una quàdruple perspectiva o, si es prefereix, des d'una quàdruple convicció. La primera és que la posada en marxa de l'ESO —precisament a causa dels principis que la sustenten i dels objectius que persegueix— planteja efectivament una sèrie de reptes, sobretot pel que fa a l'organització i el funcionament dels centres educatius i a l'exercici professional de la docència, que no són fàcils d'afrontar i superar. La segona és que, sent aquestes reptes en gran manera inèdits en el nostre sistema educatiu, les solucions que cal adoptar per afrontar-los i superar-los també ho han de ser. La tercera és que cal distingir clarament entre, d'una banda, la necessitat d'adoptar mesures urgents davant els obstacles i les dificultats reals amb què s'enfronta la implantació de l'ESO —cosa que equival a buscar solucions en el marc de l'acceptació dels plantejaments i les finalitats d'aquesta etapa educativa— i, de l'altra, els intents d'eliminar aquests obstacles i dificultats amb una tornada a l'escenari anterior, és a dir, renunciant de fet als plantejaments i finalitats de l'ESO. I la quarta és que el disseny d'aquesta etapa educativa, tal com es perfila a la LOGSE, ofereix un conjunt de possibilitats d'organització i d'actuació per fer front a les dificultats i problemes detectats que encara són lluny d'haver estat explorades i explotades en profunditat.

Amb aquest propòsit *in mente*, i des del teló de fons que proporcionen les consideracions anteriors, or-

ganitzaré la meva contribució en tres apartats i un comentari final. El primer apartat estarà dedicat a recordar algunes *característiques bàsiques de l'ESO* tal com és definida i perfilada a la LOGSE; es tracta —per dir-ho d'alguna manera— de tenir un retrat succint de l'ESO «pretesa» que serveixi alhora de referència i contrast per reflexionar sobre l'ESO que s'està implantant efectivament. Seguidament, formularé una sèrie de comentaris i reflexions adoptant successivament, en altres tres apartats, un triple punt de vista o una triple mirada sobre el que constitueix sens dubte un dels trets distintius —i també una de les fons principals de problemes i dificultats en el procés d'implantació— d'aquesta etapa educativa: la seva opció per un model d'ensenyament bàsicament comprensiu. Les tres mirades responen a tres lògiques diferents, tot i que complementàries, des de les quals es pot analitzar i valorar aquesta opció.² En primer lloc, *la lògica de la justificació*, que remet a les raons i als arguments que fonamenten l'opció per un model d'ensenyament comprensiu en l'ESO. En segon lloc, *la lògica de la possibilitat*, que suposa interrogar-se sobre els requisits i les exigències que fan viable en principi un plantejament comprensiu i sobre com i fins a quin punt han estat tinguts en compte en el disseny de l'ESO. I, en tercer lloc, *la lògica de la implantació*, referent a les condicions necessàries per or-

(2) L'adopció successiva d'aquestes tres mirades, amb les respectives lògiques que les orienten, està inspirada en el treball de Niss (1996) sobre els objectius de l'ensenyament de les matemàtiques.

ganitzar i dur a terme concretament l'opció per un ensenyament comprensiu en l'ESO d'acord amb les respostes aportades per les mirades anteriors. Un comentari final sobre com aquestes tres mirades poden contribuir a la reflexió, al debat i a la presa de posició sobre els problemes i dificultats que es detecten en el procés d'implantació de l'ESO servirà per tancar l'exposició.

Un breu recordatori sobre les finalitats i l'organització de l'educació secundària obligatòria

Sense cap intenció d'exhaustivitat, i atenent-nos a la lletra de la LOGSE,³ convé recordar aquí els punts següents:

- *Les finalitats de l'ESO.* L'article 18, el primer de la secció dedicada a l'Educació Secundària Obligatòria, estableix clarament les finalitats de l'etapa en un doble vessant: com a culminació de l'educació bàsica que s'ha de garantir a tots els ciutadans i ciutadanes i com a preparació per accedir a les vies formatives reglades posteriors (formació professional específica de grau mitjà i batxillerat):

«Article 18. L'educació secundària obligatòria tindrà com a finalitat transmetre a tots els alumnes els elements bàsics de la cultura, formar-los per assumir els seus deures i exercir els seus drets i preparar-los per a la incorporació a la vida activa o per accedir a la formació professional específica de grau mitjà o al batxillerat.»**

- *Els objectius de l'ESO.* Coherentment amb aquesta doble finalitat, l'article 19 concreta les capacitats que l'ESO ha de contribuir a desenvolupar en els alumnes en els dos vessants. L'anàlisi, tanmateix, revela un èmfasi en els diferents tipus de capacitats —cognitives, lingüístiques, emocionals, axiològiques i socials— que, a criteri del legislador, han de permetre que, en acabar l'ESO, els alumnes puguin assumir efectivament els seus deures i exercir els seus drets com a ciutadans i ciutadanes i incorporar-se a la vida activa. També s'ha de destacar que, en l'enunciat de les capacitats, se'n subratlla el valor funcional, és a dir la possibilitat d'exercir-les amb autonomia.

- *L'alumnat de l'ESO.* Tant les finalitats expressades a l'article 18 com les capacitats assenyalades a l'article 19 es refereixen a tot l'alumnat sense excepció, inclòs —com s'indica més endavant, a l'article 36— l'alumnat amb necessitats educatives especials temporals o permanents. Així doncs, no hi ha cap restricció —ni d'accés ni de permanència— pel que fa a l'alumnat que ha de cursar aquesta etapa.

(3) Vegeu la secció primera —«De la educació secundària obligatòria»— del capítol tercer —«De la educación secundaria»— del títol primer —«De las enseñanzas de régimen general»— de la Ley Orgánica 1/1990, de 3 d'octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo (articles 18-24).

** Totes les cites d'aquest article han estat traduïdes de l'original en castellà al català.

• *El currículum de l'ESO.* L'article 20 estableix les àrees curriculars, definides com àrees de coneixement, que han de cursar tots els alumnes. L'obligatorietat d'aquest nucli curricular comú queda tanmateix fortament matisada mitjançant la introducció d'un conjunt de mesures complementàries d'aplicació general o referides a grups d'alumnes específics:

«En la fixació dels ensenyaments mínims del segon cicle, especialment en l'últim curs, es pot establir l'optativitat d'alguna d'aquestes àrees, i també la seva organització en matèries.» (article 20, punt 3)

«A més de les àrees esmentades a l'article anterior, el currículum ha de comprendre matèries optatives que tindran un pes creixent al llarg d'aquesta etapa (...).» (article 21, punt 2)

«En la definició dels ensenyaments mínims s'han de fixar les condicions en què, per a determinats alumnes majors de setze anys, i amb l'avaluació prèvia oportuna, es puguin establir diversificacions del currículum en els centres ordinaris. En aquest cas, els objectius d'aquesta etapa s'han d'assolir amb una metodologia específica, a través de continguts i fins i tot d'àrees diferents dels establerts amb caràcter general.» (article 23, punt 1)

«Per als alumnes que no assolixin els objectius de l'educació secundària obligatòria s'organitzaran programes específics de garantia social, a fi de proporcionar-los una formació bàsica i professional que els permeti incorporar-se a la vida activa o bé prosseguir els seus estudis en els diferents ensenyaments regulats en aquesta Llei i, especial-

ment, en la formació professional específica de grau mitjà (...).» (article 23, punt 2)

«El sistema educatiu disposarà dels recursos necessaris perquè els alumnes amb necessitats educatives especials, temporals o permanents, puguin assolir, dins del mateix sistema, els objectius establerts amb caràcter general per a tots els alumnes.» (article 36, punt 1)

«Per assolir els fins assenyalats a l'article anterior (...). Els centres han de disposar de l'organització escolar adequada i han de fer les adaptacions i diversificacions curriculars necessàries per facilitar la consecució dels fins indicats.» (article 37, punt 1)

• *La titulació en acabar l'ESO.*
D'acord amb l'article 22, punt 2:

«Els alumnes que en acabar aquesta etapa hagin assolit els seus objectius rebran el títol de Graduat en Educació Secundària, que facultarà per accedir al batxillerat i a la formació professional específica de grau mitjà. Aquesta titulació serà única.»

D'altra banda, al punt 3 d'aquest mateix article s'estableix que:

«Tots els alumnes, en qualsevol cas, han de rebre una acreditació del centre educatiu en què constin els anys cursats i les qualificacions obtingudes en les diferents àrees. Aquesta acreditació ha d'anar acompanyada d'una orientació sobre el futur acadèmic i professional de l'alumne, que en cap cas serà prescriptiva i que tindrà caràcter confidencial.»

En resum, la LOGSE dibuixa l'ESO com l'etapa que culmina l'educació bàsica i que té la finalitat última de proporcionar a tots els alumnes, sense cap restricció, la formació que els ha de permetre integrar-se a la societat adulta com a ciutadans de ple dret. Conseqüentment, estableix uns mateixos objectius per a tot l'alumnat i fixa un currículum amb un fort nucli comú, preveient, tanmateix, la possibilitat d'introduir variacions que, en circumstàncies determinades i per a grups d'alumnes determinats, poden arribar a modificar-lo substancialment. Aquestes característiques, juntament amb la titulació única a l'acabament de l'etapa, defineixen l'ESO com un tram educatiu que respon globalment a un model d'ensenyament integrador o comprensiu, però que preveu alhora un ampli, fins i tot amplíssim, marge de maniobra per a la posada en marxa de mesures específiques i extraordinàries d'atenció a la diversitat.

L'opció per una educació secundària obligatòria comprensiva: una mirada des de la lògica de la justificació

L'opció per una ESO comprensiva es vincula directament, segons el meu parer, amb una certa manera d'entendre les relacions entre educació i societat, o, més concretament, entre el sistema educatiu i l'organització i el funcionament de

la vida social. Es tracta, doncs, d'una raó de tipus fonamentalment ideològic, en el sentit que la decisió respon a una visió determinada del paper que pot tenir i que ha de tenir l'educació bàsica i obligatòria en la promoció de la igualtat de les persones, com a instrument de compensació de les desigualtats socials, econòmiques i culturals i com a mecanisme d'integració i de cohesió social. Permetin-me donar suport a aquesta afirmació, de manera breu, amb sengles referències de tipus històric i comparatiu.

Com ja ha subratllat Puelles en un treball recent sobre l'origen i l'evolució de l'educació secundària a Espanya, el nostre sistema educatiu ha conservat fins fa molt poc l'estructura «bipolar» introduïda per la llei Moyano de 1857, amb una separació neta i una falta total d'articulació i continuïtat entre, d'una banda, l'educació elemental o primària i, de l'altra, l'educació secundària i l'educació superior. En les seves pròpies paraules:

«L'estructura institucional que la llei Moyano consolida és fonamentalment bipolar i centenària (va restar pràcticament intacta fins al 1970). Tot i que hi hagi nombroses reformes educatives, els nens espanyols seguiran ingressant en el sistema educatiu mitjançant l'ensenyament primari. La majoria, impulsats per la llei de la necessitat, només faran aquests estudis, estudis que, d'altra banda, no condueixen acadèmicament enlloc. Un nombre reduït de nens, pertanyents a les classes mitjanes i altes, deixarà als 10 anys l'ensenyament primari i cursarà un llarg, complex i costós en-

senyament secundari. Finalment, un nombre més reduït encara aconseguirà passar el llindar de les universitats, destinades a la formació de les minories rectores de la nació.» (Puelles, 1996, pàg. 21)

D'altra banda, aquesta estructura no és de cap manera específica del sistema educatiu espanyol. El que és específic en el nostre cas és el seu caràcter «centenari» i que «resti pràcticament intacta fins al 1970». Efectivament, com posa clarament de manifest l'estudi comparatiu de Pedró (1996), l'estructura bipolar és una constant en l'organització de la majoria dels sistemes educatius europeus i té un clar reflex en l'heterogeneïtat de les institucions —cadascuna amb plantejaments, finalitats i currículums diferents— que conformen l'educació secundària fins a dates relativament recents.

Segons Pedró, les primeres institucions d'educació secundària sorgeixen com a «necessària antecop d'una universitat (...) cada cop (...) més exigent pel que fa a coneixements mínims necessaris per accedir-hi» (op. cit., pàg. 89) i tenen, consegüentment, una orientació fonamentalment acadèmica, cosa que es reflecteix tant en el currículum que imparteixen —amb un èmfasi clar en la cultura clàssica i en les matemàtiques— com en les denominacions que adopten —*gymnasium, lycées, liceos, grammar schools, instituts...* En un segon moment, apareixen altres institucions d'educació secundària amb finalitat igualment propedèutica, però orientades en aquest cas a

preparar l'alumnat per a l'accés a l'«ensenyament superior no universitari i determinats tipus de formació professional d'alta qualificació» (op. cit., pàg. 89); aquesta diferència pel que fa a les finalitats de la formació es reflecteix de nou en el currículum que imparteixen, amb l'accent posat sobre els coneixements científics i tecnològics i les llengües modernes, i en l'adopció de denominacions diferents —*Realschulen, modern schools, lycées techniques, instituts tècnics...* Finalment, i força més tard, apareix «un últim tipus d'educació secundària que no era més que la prolongació natural d'una escola primària que començava a ser insuficient per qualificar els obrers que una incipient indústria ja demanava» (op. cit., pàg. 90); és l'educació secundària que comença a impartir-se en d'altres institucions diferents de les anteriors —*Volksschulen, petites écoles, common schools, escoles del treball...*— en les quals el currículum respon fonamentalment a la preocupació de proporcionar a l'alumnat els coneixements necessaris per facilitar la seva incorporació al món laboral en una societat progressivament més complexa i tecnificada.

Aquesta organització de l'educació secundària en modalitats i institucions diferenciades entra en crisi cap a mitjan de segle com a conseqüència de la constatació estadística que cadascuna respon a les necessitats i els interessos de grups socials diferents: només una minoria de la població escolar procedent de les classes socials més acomodades accedeix a les dues

primeres modalitats —les que preparen per a la universitat i els estudis superiors no universitaris—, mentre que la majoria ha d'aconter-se amb la formació rebuda en l'educació primària i accedir, en el millor dels casos, a una educació secundària de segon ordre orientada a afavorir la seva incorporació al món laboral. Nombroses investigacions fetes sobretot des de l'àmbit de la sociologia de l'educació en els anys cinquanta i seixanta arriben a una conclusió similar:⁴ l'estructura bipolar dels sistemes educatius —amb una educació primària i una modalitat devaluada d'educació secundària per a tots, i amb altres modalitats d'educació secundària altament selectives reservades per a només una minoria— actua de fet com un poderós instrument de legitimació i reproducció de les diferències socials, econòmiques i culturals, i trasllada al pla educatiu les desigualtats d'origen de l'alumnat.

No és gens estrany que les grans reformes estructurals dels sistemes educatius que es plantejen a la majoria dels països europeus a partir de la fi dels anys cinquanta incloguin entre les seves prioritats la transformació profunda de l'educació secundària. La qüestió clau que es planteja és com impedir que aquest tram educatiu actuï de fet com a mecanisme legitimador, reproductor i potenciador de les desigualtats de

partida de l'alumnat. O, per dir-ho en termes positius i utilitzant les paraules de Pedró (op. cit., pàg. 90), «com garantir que aquestes tres finalitats [la preparació per a l'ensenyament universitari, la preparació per a la formació professional superior i la preparació per al treball i la vida adulta] es corresponguin només i exclusivament amb les opcions lliurement exercides pels alumnes, sobre la base de la seva capacitat, i no amb diferències d'arrel social, cultural o econòmica».

Les solucions proposades en aquell moment històric són —no podia ser altrament atesa la complexitat del problema plantejat— enormement heterogènies pel que fa als detalls concrets. Però darrere seu es detecta una tendència majoritària: l'organització de l'educació secundària en dos trams. L'un, de naturalesa comprensiva, amb una durada de quatre o cinc cursos —dels 11 o 12 anys als 15 o 16 anys—, durant el qual tots els alumnes segueixen bàsicament el mateix currículum, que queda integrat en l'educació bàsica i obligatòria; i l'altre, amb vies formatives diferenciades i formant part ja de l'educació postobligatòria, durant el qual els alumnes segueixen currículums més o menys diferents en funció de les finalitats de cada via de formació. Ja se sap que no poden faltar excepcions a aquesta tendència general. Tampoc falten polèmiques entorn de si aquesta organització és o no la més adequada per assolir les finalitats que persegueix. En qualsevol cas, no hi ha dubte que es tracta d'una tendència forta i

(4) Vegeu, per exemple, Bourdieu i Passeron (1964a, 1964b), Grignon (1971) i Boudon (1973), per limitar-nos a l'àrea francòfona.

sostinguda en el temps, com ho indica el següent extracte de l'*Informe mundial sobre la educació* de la UNESCO, corresponent a l'any 1991:

«(...) Com que la prolongació de l'escolaritat obligatòria més enllà del primer nivell [Educació Primària] ha implicat, sovint, la incorporació d'una estructura del primer cicle d'ensenyament secundari que ja estava diversificada, el problema que es planteja a la pràctica és decidir si convé conservar i modificar aquesta estructura.»

«A escala mundial, la tendència més freqüent a llarg termini a la majoria dels països ha estat la consolidació del cicle obligatori en un tronc o cicle comú d'educació general —amb components tant acadèmics com tecnicoprofessionals— per a tots els alumnes, amb l'ajornament de la diversificació fins a la fase postobligatòria.» (UNESCO, 1992, pàg. 58)

La primera manifestació al nostre país de la tendència que estem comentant es produeix amb la Llei General d'Educació de 1970, que, com ja hem dit, trenca decididament amb l'estructura bipolar del sistema educatiu establerta per la llei Moyano del 1857 —és a dir, que planteja per primera vegada l'articulació i la continuïtat entre, d'una banda, la formació elemental i primària (l'Educació General Bàsica) i, de l'altra, l'educació secundària (el Batxillerat Unificat i Polivalent i la Formació Professional)—, i, el que no és menys important per al tema que ens ocupa, determina les bases de l'ensenyament compren-

siu en el sistema educatiu espanyol, encara que, com subratlla amb encert Puelles (op. cit., pàg. 24), «els autors de la llei no ho diguessin expressament».

Tanmateix, la prolongació de l'educació bàsica de sis a vuit cursos introduïda per la Llei General d'Educació es va fer a costa d'ampliar cap amunt la durada de l'educació primària, en lloc d'estendre cap avall la durada de l'educació secundària —amb una certa concessió afegida a la vella estructura bipolar del sistema educatiu mitjançant la diversificació dels alumnes en dues vies formatives al seu acabament—; d'aquesta manera evitava el problema d'haver de decidir, com es diu al fragment de l'informe de la UNESCO reproduït més amunt, si convenia adoptar o no una estructura diversificada en prolongar l'escolaritat obligatòria més enllà de l'educació primària. En aquest punt se situa, segons el meu parer, una de les principals novetats de la LOGSE pel que fa a l'organització de l'educació secundària. En produir-se de nou una prolongació de l'escolaritat obligatòria, ara de vuit a deu cursos, i en fer-ho mitjançant l'extensió més enllà de l'educació primària, ha calgut plantejar-se el problema abans esmentat i s'ha optat, d'acord amb la tendència general comentada, per mantenir una estructura comprensiva en el primer tram de l'educació secundària, és a dir, en la nova etapa de l'educació secundària obligatòria.

En suma, l'opció per un model bàsicament comprensiu en l'organització de l'ESO té un clar paral·le-

lisme en la manera com tendeix a organitzar-se el primer tram de l'educació secundària a la majoria dels països desenvolupats. La justificació última es troba en la voluntat d'impedir que l'educació secundària actuï de fet com un instrument legitimador, reproductor i potenciador de les diferències socials, econòmiques i culturals d'origen de l'alumnat. En optar per una ESO bàsicament comprensiva, s'està optant per una visió de l'educació com a factor de mobilitat i progrés social, i se li atorga un paper de primer ordre en la compensació de les desigualtats i en l'enfortiment i l'aprofundiment de la cohesió social. L'opció de fons és, doncs, com deia al principi, una opció fonamentada en raons ideològiques, en el sentit que remet a una certa manera d'entendre les relacions entre el sistema educatiu i la societat, i, en conseqüència, les funcions que pot i ha de complir l'educació bàsica i obligatòria en una societat autènticament democràtica.

Fins aquí, la lògica de la justificació. Tanmateix, la presa de consciència d'aquestes raons, l'acceptació dels propòsits que justifiquen l'opció d'una ESO comprensiva, i fins i tot el possible acord de principi sobre la seva desitjabilitat, són només alguns dels aspectes implicats en la reflexió que ens ocupa. No n'hi ha prou que una proposta sigui comprensible, estigui fonamentada i sigui desitjable. Cal, a més, que sigui viable, que es pugui dur a terme, la qual cosa ens porta a la segona mirada del recorregut que anunciàvem en la introducció.

Comprensivitat i atenció a la diversitat en l'educació secundària obligatòria: una mirada des de la lògica de la possibilitat

El debat sobre l'organització del primer tram de l'educació secundària d'acord amb un model d'ensenyament comprensiu ha estat intens. Defensors i adversaris d'aquesta forma d'organització de l'ensenyament han confrontat nombrosos arguments i han apel·lat a resultats d'estudis empírics sovint contradictoris (vegeu, per exemple, Ferrandis, 1988). No obstant això, més enllà de les discrepàncies, hi ha un punt al voltant del qual sembla haver-hi un cert consens. Efectivament, el major o menor grau d'èxit dels sistemes comprensius —la seva capacitat per assolir les finalitats que es proposa— està directament relacionat amb el grau de diferenciació curricular, pedagògica i didàctica que són capaços d'assumir sense trencar la perspectiva global integradora, és a dir, sense segregar els alumnes en vies formatives diferenciades. Amb altres paraules, els sistemes comprensius que funcionen millor són els que aconsegueixen fer compatible l'opció per un model d'ensenyament comprensiu amb la posada en marxa de mesures i vies adequades d'atenció a la diversitat de capacitats, interessos i motivacions de l'alumnat.

Cal notar que aquesta característica és incompatible amb els plantejaments que interpreten la

comprehensivitat com una opció educativa i pedagògica uniformadora i «igualitarista», però també ho és amb els que veuen en la separació dels alumnes en vies formatives diferenciades l'única manera realment eficaç d'atendre les diferències individuals. Si els alumnes són diversos, l'acció pedagògica i educativa també ho ha de ser. Optar per un model d'ensenyament comprensiu no significa que tots els alumnes hagin de rebre exactament el mateix tipus de tractament educatiu i pedagògic. L'experiència suggereix més aviat el contrari: per tenir accés a les mateixes experiències educatives i poder desenvolupar al màxim les seves capacitats, els alumnes han de recórrer sovint camins diferents; i per ajudar els alumnes a recórrer camins diferents, cal diversificar les estratègies educatives i instruccionals.

Ara bé, convé subratllar que, en introduir el principi general d'atenció a la diversitat en el si mateix d'una organització comprensiva de l'ensenyament —i postular en conseqüència la diversificació de les estratègies educatives i instruccionals com el procediment més adequat per satisfer les necessitats educatives de l'alumnat—, augmenta considerablement la complexitat d'organització i funcionament dels centres educatius. Els sistemes comprensius amb grau alt de diferenciació interna curricular, pedagògica i didàctica no només són molt més complexos que els sistemes comprensius «igualitaristes» i que els sistemes segregats, sinó que també són molt més exigents amb els agents que hi ope-

ren. En efecte, són sistemes molt més exigents amb el professorat, obligat a actuar en el marc d'una tensió permanent entre comprensivitat i atenció a la diversitat, entre l'exigència de proporcionar a tots els alumnes les mateixes experiències educatives i instruccionals i l'exigència de satisfer les seves necessitats educatives específiques. Són també sistemes més exigents amb la societat des del punt de vista de la inversió econòmica, ja que necessiten més recursos per al seu funcionament (de professorat, de formació, de serveis, etc.). I són, finalment, sistemes més exigents amb la mateixa administració educativa, en la mesura que obliguen a introduir canvis profunds en alguns aspectes essencials de la planificació i la gestió del sistema educatiu (descentralització, autonomia dels centres docents, desburocratització del control administratiu, etc.).

En coherència amb tot això, interrogar-se sobre la viabilitat d'una ESO comprensiva significa fonamentalment plantejar-se dos tipus de qüestions: en primer lloc, les relatives a les possibilitats reals que ofereix, des del punt de vista de la seva organització interna, per atendre la diversitat de l'alumnat; i, en segon lloc, les relacionades amb l'existència de les condicions necessàries per a la seva implantació, és a dir, de les condicions que permetin afrontar amb garanties el plus de complexitat i les exigències afegides que s'han apuntat. Ara ens ocuparem breument de les primeres i ajornarem les segones, més pròpies d'una mirada des de la lògica de la implantació, per a l'apartat següent.

La succinta descripció de l'ESO «pretesa» amb què obríem aquestes pàgines no deixa cap mena de dubte sobre l'opció realitzada: la LOGSE dibuixa una ESO que respon bàsicament a un model comprensiu, però que obre alhora múltiples vies i possibilitats per atendre la diversitat de l'alumnat. Per tant, el seu alineament amb els sistemes comprensius allunyats de la interpretació «igualitarista» a què abans fèiem referència és, segons el meu parer, difícilment qüestionable. Aquesta valoració queda, a més, sensiblement reforçada si tenim en compte els conceptes de diversitat i atenció a la diversitat que es fan servir a la LOGSE i a les normes que la desenvolupen, i també l'inventari de les vies i les mesures previstes —i per tant potencialment utilitzables— per atendre la diversitat.

Són dos els punts que interessa subratllar aquí pel que fa al primer d'aquests aspectes.⁵ En primer lloc, es considera que la característica més rellevant dels alumnes des del punt de vista educatiu, i al voltant de la qual es construeix el concepte de diversitat, és la seva capacitat d'aprenentatge. Ara bé, cap característica individual —capacitat intel·lectual, coneixements previs, motivació, interès, autoconcepte, marcs culturals de referència, etc.— pot donar compte, per si sola, del que un alumne o alumna serà finalment capaç d'aprendre amb la seva par-

ticipació en una activitat educativa. La capacitat d'aprenentatge és més aviat el resultat del conjunt de característiques —cognitives, afectives, de motivació...— que concorren en un alumne concret i que conformen el que Corno i Snow (1986) han proposat denominar «complexos aptitudinals». D'aquí ve la insistència per ampliar el concepte de diversitat per tal de fer lloc, al costat de la dimensió cognitiva, a altres dimensions del comportament i de l'activitat humana considerades tradicionalment menys rellevants —o gens rellevants— des del punt de vista educatiu. L'expressió «diversitat de capacitats, interessos i motivacions» utilitzada de vegades és un reflex clar d'aquesta preocupació per subratllar la multidimensionalitat del concepte de diversitat que es fa servir a la LOGSE.

En segon lloc, en referir la diversitat a la desigual capacitat per aprendre que manifesten els alumnes en unes activitats i en uns procediments determinats, queda clar que el concepte té una estructura bipolar. La preocupació per atendre la diversitat en el marc de l'ESO comprensiva no es pot limitar als alumnes que se situen en un dels pols —els que manifesten menys capacitat d'aprenentatge—, sinó que abasta tots els alumnes, inclosos també els que se situen al pol oposat —els que presenten major capacitat d'aprenentatge. La diversitat és un atribut que es predica de tots els alumnes sense excepció, i, en conseqüència, l'atenció a la diversitat és un principi que ha de presidir l'acció educativa dirigida també a tot l'alumnat.

(5) Una anàlisi més detallada dels conceptes de diversitat i d'atenció a la diversitat es pot trobar a Coll (1995) i Miras i Onrubia (1997).

Però si bé els conceptes de diversitat i d'atenció a la diversitat que es fan servir a la LOGSE apunten clarament, segons el meu parer, en la direcció d'un pronunciament favorable a la viabilitat teòrica de l'ESO comprensiva que s'hi dibuixa —de l'ESO «pretesa»—, cal dir el mateix en repassar les vies i mesures previstes —i, per tant, *potencialment* utilitzables— per atendre la diversitat.⁶ D'una banda, s'obren espais o vies de tractament de la diversitat en els successius nivells i àmbits de configuració i concreció del currículum (en l'establiment d'un currículum oficial obert i flexible, en l'elaboració dels projectes curriculars del centre, en la planificació d'activitats a l'aula) i en la mateixa organització dels ensenyaments de l'ESO (espai d'optativitat, possibilitat d'optar entre diferents matèries del tronc comú en l'últim curs). D'altra banda, en el ventall de mesures previstes per atendre la diversitat en el marc de l'ESO, s'inclouen tant les de caràcter general o ordinari (decisiones relatives als diferents elements del projecte curricular de centre, decisions relatives a la metodologia didàctica i a l'organització de les activitats d'ensenyament i aprenentatge diversificades i diversificables) com les específiques (pla d'acció tutorial, pla d'orientació acadèmica i professio-

nal) i les extraordinàries (desdoblements dels grups, reforços i suports, grups flexibles, repeticions, adaptacions curriculars per a alumnes amb dificultats d'aprenentatge, adaptacions permanents, programes de diversificació curricular, unitats d'adaptació curricular, unitats externes d'escolarització, programes de garantia social).

Si acceptem com a criteri de valoració el principi que els sistemes comprensius que funcionen millor són els que aconsegueixen fer compatible l'opció per un model d'ensenyament comprensiu amb la posada en marxa de mesures i vies adequades d'atenció a la diversitat, llavors hem de concloure, segons les consideracions precedents, que la LOGSE dibuixa una ESO ben aparellada, en principi, per cobrir aquest criteri. D'aquesta manera, a la raonabilitat i eventual desitjabilitat de la proposta s'afegeix ara, com a resultat de l'anàlisi feta en aquest apartat, una valoració favorable sobre la viabilitat de principi, és a dir, sobre la possibilitat que mitjançant la posada en pràctica s'aconsegueixin efectivament els objectius i les finalitats que persegueix.

Però tot el que s'ha dit fins ara respon a lògica de la justificació i de la possibilitat, al que es pretén i al que és en principi possible. Una proposta educativa pot estar molt ben fonamentada, ser desitjable i ser teòricament possible, però en canvi no poder-se portar a la pràctica en no donar-se les condicions mínimes necessàries per a la implantació. Quan, a més, la proposta comporta un plus de complexitat

(6) Per a una anàlisi més detallada de les mesures i les vies d'atenció a la diversitat en l'ESO, vegeu el llibre publicat pel MEC el 1995 amb el títol *Los programas de diversificación curricular*, especialment el primer capítol, titulat «Atención a la diversidad y diversificación curricular».

per a l'organització i el funcionament dels centres educatius i del conjunt del sistema i unes exigències afegides a tots els agents implicats, com passa en el cas de l'ESO, aquest últim nivell de reflexió i anàlisi, aquesta mirada des de la lògica de la implantació, adquireix sense cap dubte una importància decisiva i una rellevància especial.

Les condicions necessàries per a la posada en marxa de l'educació secundària obligatòria: una mirada des de la lògica de la implantació

D'acord amb el fil argumental seguit fins aquí, la qüestió clau des del punt de vista de la lògica de la implantació és valorar si hi ha les condicions necessàries per portar a la pràctica, amb garanties suficients i de forma generalitzada, l'opció d'un ensenyament comprensiu tal com es dibuixa a l'ESO. Sense arribar al fons de la qüestió, sí que voldria assenyalar alguns punts que, en aquest moment del procés d'implantació, comencen a destacar-se, segons el meu parer, amb certa nitidesa.

En primer lloc, hi ha un grau alt de coincidència a assenyalar que, malgrat els esforços innegables fets en aquest sentit, les inversions econòmiques necessàries per fer front a la posada en pràctica de l'ESO han estat sensiblement inferiors

al que era desitjable i que, sobretot, s'estan produint amb lentitud i a remolc de les necessitats, en lloc d'anticipar-s'hi. Els retards constants i acumulats en el calendari de construcció de nous centres i en les reformes dels ja existents, les dificultats per dotar els centres educatius dels espais i l'equipament necessaris per impartir les noves matèries del currículum de l'ESO, la manca de generositat en la dotació de professorat i en l'ampliació dels serveis especialitzats en l'atenció a la diversitat —especialment en les zones deprimides en què la incorporació de l'alumnat a una organització comprensiva dels ensenyaments presenta més dificultats— són, entre d'altres, aspectes del procés d'implantació on es detecta més clarament l'impacte negatiu de la manca d'un esforç inversor més gran i d'una previsió més ajustada i rigorosa dels recursos necessaris.

En segon lloc, i en part —però crec que només en part—, com a conseqüència de les limitacions pressupostàries indicades, algunes mesures i vies d'atenció a la diversitat previstes a la LOGSE, o plenament compatibles amb el seu text i el seu esperit, o bé no s'han posat en marxa o bé han començat a ser utilitzades amb molta timidesa i, de vegades, amb plantejaments que no semblen els més adequats per resoldre les tensions entre la comprensivitat i l'atenció a la diversitat pròpies de l'ESO. Així, per exemple, les «diversificacions del currículum», previstes a la LOGSE (article 23, punt 1) com una mesura extraordinària i extrema d'atenció a la diversitat per als alumnes amb dificul-

tats generalitzades d'aprenentatge, han estat ben poc desenvolupades en algunes comunitats autònomes; els «programes específics de garantia social», previstos també a la LOGSE (article 23, punt 2) per ajudar els alumnes que acaben l'ESO sense assolir els objectius establerts per «incorporar-se a la vida activa o continuar els seus estudis en els diferents ensenyaments» reglats, són clarament insuficients, pateixen d'una manca total de planificació i adopten sovint la forma i les finalitats d'una formació ocupacional pura i dura; «l'orientació sobre el futur acadèmic i professional» que, un cop més d'acord amb la LOGSE (article 22, punt 3), han de rebre tots els alumnes en acabar l'ESO o després de cursar un programa de garantia social, o no es fa o, quan es fa, sovint pren la forma d'un document burocràtic en lloc de ser un autèntic instrument d'orientació educativa i d'atenció a la diversitat; l'espai d'opcionalitat, previst com una de les mesures ordinàries més importants d'atenció a la diversitat, no sempre s'utilitza amb aquesta finalitat i, des de fa algun temps, s'ha intentat reduir, en contradicció evident amb el paper que la LOGSE li atribueix en la recerca d'un equilibri entre comprensivitat i diversitat, etc.

En tercer lloc, i com a aspecte especialment preocupant del procés d'implantació de l'ESO, la formació inicial del professorat d'aquesta etapa educativa continua bàsicament igual, de manera que estem a punt de culminar la seva generalització i, contra qualsevol expectativa raonable i contra el

que dicta el sentit comú, segueix sense posar-se en marxa, llevat d'algunes experiències puntuals i absolutament minoritàries, el «curs de qualificació pedagògica» establert a la LOGSE (article 24, punt 2) per proporcionar al futur professorat la formació necessària per a la impartició dels nous ensenyaments. Crec que aquest fet és especialment greu per dues raons. La primera, perquè quan es posi en marxa —si és que finalment això passa—, la majoria del nou professorat que requereix la implantació dels ensenyaments de la LOGSE ja s'haurà incorporat als seus llocs de treball. La segona, perquè, tot i que és cert que en el futur la incorporació al sistema educatiu de nou professorat serà molt limitada i cal apostar, en conseqüència, per la formació permanent, tothom sap que aquesta formació recolza en gran manera sobre els recursos i les estructures de la formació inicial.

Tanmateix seria un error, des del meu punt de vista, atribuir totes les dificultats i mancances que s'estan produint en la implantació de l'ESO a la manca de recursos i una inversió econòmica insuficient. Al costat d'aquest factor n'hi ha d'altres que són probablement molt més difícils d'abordar i de resoldre, l'origen dels quals és a les contradiccions que hi ha entre, d'una banda, els plantejaments i les opcions subjacents a l'ESO i, de l'altra, alguns trets de la cultura pedagògica dominant entre nosaltres. Vet aquí, de manera purament il·lustrativa, alguns exemples d'aquestes contradiccions:

- El paternalisme, el dirigisme i el centralisme que presideixen sovint les relacions entre l'administració educativa i el professorat, arreals amb força en alguns sectors tant de l'una com de l'altre, que es reforcen mútuament amb les seves actuacions i que es contradiuen obertament amb la possibilitat d'un exercici responsable i autèntic de l'autonomia pedagògica, curricular i organitzativa indispensable per articular una estratègia global i coherent d'atenció a la diversitat en els centres.

- La persistència, i fins i tot el reforç, d'una tradició burocràtica i formalista en el seguiment, la supervisió i el control dels centres docents per part de l'administració educativa, amb un cert acomodament d'ambdues parts, que dificulta i obstaculitza la recerca de solucions originals per al tractament de la diversitat.

- El tractament uniformitzador i igualitarista dels centres educatius per part de l'administració educativa, reivindicat de fet per alguns sectors socials i del professorat com un dret irrenunciable davant possibles greuges comparatius, que ignora el fet fonamental que, si els alumnes són diversos, els centres educatius també ho són i que, si davant la diversitat de l'alumnat cal diversificar l'acció educativa i instruccional, davant la diversitat dels centres educatius cal diversificar també el tractament que reben des de l'administració.

- L'individualisme en l'exercici de la funció docent i la seva confusió, no sempre conscient, amb el

principi constitucional de la llibertat de càtedra, i també la manca d'experiència, tradició i fins i tot valoració del treball en equip, elements que entren igualment en contradicció amb les exigències que planteja l'atenció a la diversitat en l'ESO, absolutament impossible d'afrontar al marge de les decisions i els plantejaments col·lectius dels equips docents.

- La resistència a plantejar i abordar l'atenció a la diversitat en l'educació bàsica i obligatòria com una responsabilitat que exigeix la col·laboració i la implicació directa de tots els sectors socials i educatius: dels professors individualment considerats —que són finalment els que han d'assumir amb totes les conseqüències l'exigència de treballar amb alumnes diversos en capacitats, interessos i motivacions—, dels equips docents —dels quals depèn com a col·lectiu la planificació i el desenvolupament d'una estratègia global i coherent d'atenció a la diversitat als centres—, de les famílies —que han d'assumir la responsabilitat que els correspon en l'educació dels seus fills i filles, tant en la relació i la col·laboració amb els centres escolars com en l'àmbit estrictament familiar—, de l'administració educativa —que té la responsabilitat de fer una planificació ajustada i rigorosa dels recursos i de distribuir-los d'acord amb les necessitats dels centres, i també de fer una planificació de l'oferta educativa que impedeixi la concentració en uns centres dels alumnes amb més dificultats per aprendre—, i fins i tot del conjunt de la societat —que ha de posar els mitjans per eradicar els

comportaments clarament segregadors i discriminatoris encara vigents en molts àmbits de la vida social, ha de reconèixer i valorar la importància pel que fa a això d'un ensenyament respectuós amb la diversitat, i ha de dedicar a l'educació els mitjans necessaris perquè pugui assolir els seus objectius.

Però aturem aquí el nostre recorregut i fem uns comentaris finals, a manera de resum i conclusió, sobre com aquestes tres mirades que hem emprat per acostar-nos a l'ESO poden contribuir a la reflexió, al debat i a la presa de posició pel que fa als problemes i les dificultats detectats en el procés d'implantació de l'ESO.

Comentari final: necessitat i complementarietat de les mirades sobre l'ESO

Les tres mirades proposades, amb les tres lògiques que les sustenten, són al meu entendre igualment necessàries per dur a terme un procés de reflexió i debat sobre l'ESO i la seva implantació. Cadascuna proporciona elements de judici diferents, permet fer valoracions que se situen en diferents nivells o plans i, sobretot, condueix a accions i preses de posició de naturalesa diversa. Postular-ne la necessitat significa reconèixer que són complementàries, però també que no es poden ni s'han de confondre.

Situar l'anàlisi, la reflexió i el debat en el pla de la lògica de la justificació implica, sobretot, interrogar-se sobre l'encert i la bondat de l'opció per una ESO comprensiva. Estem d'acord amb el model de relacions entre educació i societat subjacent a la idea de comprensivitat? Ens semblen adequades i desitjables les finalitats de l'educació bàsica i obligatòria —garantir l'accés de tots els alumnes sense excepció a la formació que necessiten per incorporar-se a la societat com a ciutadans i ciutadanes de ple dret, i promoure el desenvolupament de les capacitats de cadascun fins on sigui possible i segons les seves característiques individuals i les seves necessitats educatives específiques—, les quals es prioritzen en una organització comprensiva dels ensenyaments? Estem convençuts que els models comprensius són els més adequats per assolir aquests fins i objectius? Aquest tipus de qüestions és el que correspon plantejar, al meu entendre, en aquest primer nivell o pla de reflexió. Una resposta negativa ens hauria de conduir lògicament a un refús obert de l'ESO i ens hauria d'impulsar a posar en marxa actuacions orientades a modificar la LOGSE, a reformar-la, almenys respecte al disseny que fa d'aquesta etapa educativa. Una resposta negativa restaria interès, a més, a prosseguir la indagació en els altres plans o nivells. Llevat, és clar, que ho féssim amb el propòsit de mostrar que, a més de ser inadequada i no desitjable, de no estar d'acord amb els fins i objectius que pretén i de no ser apropiada per aconseguir-los, l'ESO dibuixa-

da per la LOGSE és inviable i no hi ha les condicions necessàries per posar-la en marxa; llevat, en suma, que ho féssim amb el propòsit de buscar arguments complementaris per donar suport al refús de fons a la mateixa opció d'una ESO comprensiva.

Una resposta afirmativa a les preguntes anteriors, en canvi, ens obliga a continuar la indagació en el pla de la possibilitat. Fins i tot donant per fet l'encert, la bondat i la desitjabilitat de l'opció per un model comprensiu en el primer tram de l'educació secundària —en el tram que forma part de l'educació bàsica i obligatòria—, cal preguntar-se si la LOGSE encerta la manera d'organitzar-la i el disseny concret que en fa. Les preguntes que toca plantejar en aquest cas són de naturalesa diferent i es refereixen fonamentalment a la viabilitat de l'ESO. L'organització de l'ESO, ofereix un marge de maniobra suficient per atendre l'àmplia diversitat de capacitats, interessos i motivacions que caracteritza l'alumnat en aquestes edats? Són suficients i adequades, les vies previstes per a l'adopció de mesures concretes d'atenció a la diversitat? Permet una atenció adequada als alumnes amb dificultats d'aprenentatge generalitzades, amb poca o nul·la motivació per a l'aprenentatge o amb un refús obert de la institució escolar? L'encerta, en la recerca d'aquell equilibri sempre difícil entre comprensivitat i atenció a la diversitat que caracteritza els sistemes comprensius que funcionen millor? Com es pot comprovar, el sentit i l'abast d'aquestes pregun-

tes —i, evidentment, de les respostes— són radicalment diferents segons quina sigui la conclusió a què haguem arribat en el pla de la justificació. Una resposta globalment positiva en el pla de la justificació ens hauria de portar lògicament a reaccionar davant les eventuais mancances detectades en la viabilitat de l'ESO amb propostes concretes, més aviat de tipus tècnic, orientades a revisar i corregir-ne l'organització, però sempre en el marc d'un acord de principi amb l'opció de fons per una ESO comprensiva. Al contrari, una resposta globalment negativa i de refús en el pla de la justificació conduiria lògicament a interpretar aquestes mancances com una prova més de l'error que suposa, des d'aquesta òptica, l'opció presa.

Finalment, situar l'anàlisi, la reflexió i el debat en el pla de lògica de la implantació suposa, sobretot, interrogar-se sobre les condicions en què s'està fent la posada en marxa de l'ESO i si permeten o no —i en quin grau— una atenció educativa eficaç i ajustada a la diversitat de capacitats, interessos i motivacions de l'alumnat. Són suficients i adequats els recursos econòmics, de personal, de formació, d'equipament, d'instal·lacions, de serveis especialitzats, etc. per fer front a la complexitat i les exigències que comporta la implantació generalitzada de l'ESO? L'organització i el funcionament actual dels instituts d'educació secundària, permeten i faciliten la planificació i el desenvolupament d'una estratègia adequada d'atenció a la diversitat de capacitats, in-

teressos i motivacions del seu alumnat? Les relacions que manté actualment l'administració educativa amb els centres, són les més adequades per promoure l'exercici responsable i autèntic de l'autonomia pedagògica, curricular i organitzativa que requereix l'atenció a la diversitat? La concentració en determinats centres dels alumnes amb més dificultats d'aprenentatge i amb més refús de la institució escolar, no és contradictòria amb els objectius i finalitats de l'ESO? Aquesta concentració no suposa, de fet, una ruptura del model comprensiu per la via de la configuració de xarxes de centres que acullen diferents tipus d'alumne?... De nou, en aquest cas, les preguntes i les respostes adopten un significat radicalment diferent segons la conclusió a què haguem arribat en el pla de la justificació. Una resposta globalment negativa en el pla de la justificació condueix a interpretar la manca de condicions adequades per a la posada en marxa de l'ESO com un argument més per reforçar i defensar el refús a l'opció de fons per un model comprensiu. Al contrari, una resposta globalment positiva en el pla de la justificació ens hauria de conduir més aviat a reivindicar per tots els mitjans al nostre abast, i davant els diferents agents implicats —responsables polítics, administració educativa, professorat, famílies i societat— que es garanteixin les condicions necessàries per poder dur a la pràctica una opció considerada, en principi, encertada, desitjable i d'acord amb els fins i objectius fonamentals de l'educació bàsica i obligatòria.

Per acabar, un últim comentari. De l'argumentació desenvolupada es pot deduir que actualment, segons el meu parer, el debat no s'ha de centrar tant en el fet de si hi ha o no problemes i dificultats en el procés d'implantació de l'ESO —atès que és evident que n'hi ha i que no són poc importants—, sinó més aviat en el seu origen i en quina direcció pensem que cal actuar per superar-los i resoldre'ls. Crec que la diferència radical rau en el fet d'apel·lar a aquests problemes i dificultats amb la finalitat de promoure i justificar una renúncia eventual a l'opció per un model d'ensenyament bàsicament comprensiu —ja sigui perquè no s'està d'acord amb les seves finalitats últimes, ja sigui perquè, tot i estar-hi d'acord, es considera que no és el més adequat per assolir-les—, o bé, al contrari, afrontar-los com a obstacles que és absolutament necessari i urgent remoure per preservar l'opció per una ESO comprensiva. Pel que m'afecta, i per les raons exposades al llarg d'aquestes pàgines, m'inclino sense reserves per la segona alternativa, sense que això signifiqui un refús a fer, en l'organització concreta dels ensenyaments, els ajustaments tècnics que es puguin derivar, si escau, del seguiment rigorós del procés d'implantació. Seria convenient, tanmateix, que abans de començar aquests ajustaments, ens asseguréssim que l'organització de l'ESO prevista a la LOGSE ha estat efectivament implantada, cosa que, almenys pel que fa a la utilització plena de l'ampli ventall de mesures i vies previstes per a l'atenció a la diversitat, no sembla ser una realitat.

Referències bibliogràfiques

- BOURDIEU, P. i PASSERON, J. Cl.: *Les héritiers*. París: Les éditions de minuit, 1964a.
- BOURDIEU, P. i PASSERON, J. Cl.: *La reproduction*. París: Les éditions de minuit, 1964b.
- BOUDON, R.: *L'inégalité des chances. La mobilité sociale dans les sociétés industrielles*. París: Armand Colin, 1973.
- COLL, C.: «Personalización de la educación: la atención a la diversidad», a *L'Educació: el rept del tercer mil·lenni*. Barcelona: Institutió Familiar d'Educació, 1995, pp. 21-37.
- CORNO, L. i SNOW, R. E.: «Adapting teaching to individual differences among learners», a WITROCK, M. C. (ed.): *Handbook of research on teaching*. Nova York: Macmillan, 1986, pp. 605-629.
- FERRANDIS, A.: *La escuela comprensiva: situación actual y problemática*. Madrid: CIDE, 1988.
- GRIGNON, Cl.: *L'ordre des choses. Les fonctions sociales de l'enseignement technique*. París: Les éditions de minuit, 1971.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA: *Los programas de diversificación curricular*. Madrid: Centro de Publicaciones del MEC, 1995.
- MIRAS, M. I ONRUBIA, J.: «Factores psicològics implicats en l'aprenentatge escolar: les característiques individuals», a COLL, C. (coord.): *Psicologia de la Instrucció*. Barcelona: Ediuoc, 1997, pp. 99-175.
- NISS, M.: «Goals of mathematics teaching», a BISHOP, A. J. et al. (ed.): *International handbook of mathematics education*. Holanda: Kluwer, 1996, pp. 11-47.
- PEDRÓ, F.: «La educación secundaria en Europa», a PUELLES de, M. (coord.): *Política, legislación e instituciones en la educación secundaria*. Barcelona: ICE de la UB/Horsori, 1996, pp. 87-101.
- PUELLES de, M.: «Origen y evolución del sistema educativo español. Consideración especial de la educación secundaria», a PUELLES de, M. (coord.): *Política, legislación e instituciones en la educación secundaria*. Barcelona: ICE de la UB/Horsori, 1996, pp. 13-30.
- UNESCO: *Informe mundial sobre la educación. 1991*. Madrid: Santillana/Unesco, 1992.

Paraules clau

Reforma educativa

Educació secundària obligatòria

Educació comprensiva

Diversitat

Atenció educativa a la diversitat

Abstracts

El artículo propone tres miradas o aproximaciones sucesivas al análisis de los problemas y dificultades que se detectan actualmente en el proceso de implantación de la ESO. La primera consiste en interrogarse sobre las razones que justifican la opción por una ESO comprensiva y las finalidades que persigue esta forma de organización de la enseñanza. La segunda, en indagar si la LOGSE contempla, y en caso afirmativo cómo lo hace y hasta qué punto, los requisitos y exigencias que es necesario cumplir para que los sistemas comprensivos sean viables y obtengan unos resultados satisfactorios. Y la tercera, en valorar si se dan efectivamente, aquí y ahora, las condiciones necesarias para poner en práctica de forma generalizada una ESO comprensiva tal como aparece dibujada en la LOGSE. La tesis del autor es que estas tres miradas, con las tres lógicas que las sustentan, son igualmente necesarias para llevar a cabo un proceso de reflexión y debate en profundidad sobre la ESO y su implantación.

L'article propose trois regards ou approximations successifs à l'analyse des problèmes et des difficultés qui sont détectés actuellement dans le processus d'implantation de l'ESO. Le premier consiste à s'interroger sur les raisons qui justifient l'option d'une ESO polyvalente et les buts poursuivis par cette forme d'organisation de l'enseignement. Le deuxième, à enquerir sur si la LOGSE contemple, et si c'est affirmatif comment elle le fait et jusqu'à quel point, les conditions requises et les exigences qu'il est nécessaire d'accomplir pour que les systèmes compréhensifs soient viables et obtiennent des résultats satisfaisants. Le troisième est d'évaluer si, en effet, les conditions nécessaires existent maintenant pour mettre en pratique de façon généralisée une ESO compréhensive telle qu'elle est dessinée dans la LOGSE. La thèse de l'auteur est que ces trois directions, avec les trois logiques qui les soutiennent, sont également nécessaires pour réaliser un processus de réflexion et de débat en profondeur sur l'ESO et son implantation.

The article offers three successive analyses of the problems and difficulties currently being experienced in the introduction of the new compulsory secondary education act in Spain (ESO). The first examines the reasons forwarded in support of a comprehensive system and the objectives of such a system. The second examines whether the educational reform act (LOGSE) considers, and if so just how and to what extent, the requirements that need to be fulfilled to ensure that comprehensive systems are workable and provide satisfactory results. The third considers whether the necessary conditions are currently available to put into general practice a comprehensive system as provided for by the LOGSE. The paper argues that these three analyses, with their underlying logic, are equally necessary in any discussion of ESO and its implementation in Spain.