

# PROYECTO DE INVESTIGACIÓN SEVILLA: LA RESPUESTA A LA DIVERSIDAD EN LA ESO

---

*Carmen García Pastor (Directora)<sup>1</sup>*

## INTRODUCCIÓN

El presente trabajo ofrece los avances de una investigación centrada sobre un estudio de caso, representado por un centro de educación secundaria obligatoria (ESO). Dicha investigación a la que hemos titulado "Proyecto Sevilla" forma parte de una más amplia diseñada como un estudio "multicaso" que se desarrolla sobre la base de otros casos en las provincias de Almería, Granada y Jaén, y que configuran el titulado "Proyecto Andalucía". Este proyecto nos ofrecerá la oportunidad de contrastar la información obtenida en cada uno de los casos analizando semejanzas y diferencias en los procesos que se siguen para dar respuesta a la diversidad de los alumnos que cursan la ESO.

El propósito en cada caso es llegar a describir y comprender los procesos implicados, fundamentalmente en lo referido a las prácticas de enseñanza; no obstante, el hecho de conseguir entrar en las aulas ha constituido todo un proceso de negociación que se ha convertido en una parte significativa del propio proceso de investigación. Aunque en ningún momento hemos concebido las prácticas de enseñanza independientemente del contexto en el que se desarrollan, las circunstancias actuales han redundado en una mayor atención, por nuestra parte, al clima que se vive en los centros como consecuencia de la

---

<sup>1</sup> En este Proyecto intervienen como investigadoras principales: M<sup>a</sup> Dolores Díaz Noguera, M<sup>a</sup> José Gómez Torres, Antonia López Martínez y M<sup>a</sup> José Navarro Montaña, y como colaboradores, Eva Lora, Matías Fernández, Elisa Buiza y Almudena Trujillo.

implantación de la Reforma, de hecho este primer "avance" sobre nuestra investigación se va a centrar más en lo que ocurre "fuera" que "dentro" de las aulas.

## 1. MARCO TEÓRICO

Las ideas que sirven de marco teórico a nuestro trabajo pueden asociarse a diferentes tópicos: de un parte, hemos considerado la necesidad de analizar los aspectos referidos a las reformas educativas desde un marco sociopolítico amplio, basándonos en aportaciones de autores como Popkewitz (1997) Skrtic, Saylor y Gee (1996), Booth y Ainscow (1998); de otra parte nos ha interesado especialmente la consideración del papel de los profesores, y en esta línea hemos acudido entre otros autores a Hargreaves (1996); así como los estudios referidos al estudio de la organización escolar. Además, el tópico fundamental de nuestra investigación es "diversidad", para el que contamos un volumen importante de aportaciones, que se van concretando en ámbitos concretos al asociarse a los anteriores, por ejemplo diversidad y profesores (Zeichner y Hoeft, 1996; Keinfeld, 1998; Price y Valli, 1998; Melnick y Zeichner, 1998), diversidad y prácticas de enseñanza (Udvari-Solner y Thousand, 1996; Wigle y Wilcox, 1996; Stainback, Stainback y Stefanich, 1996; Williams y Fox, 1996); Ainscow (1995, 1999). En nuestro contexto, tenemos importantes aportaciones en esta línea, por ejemplo Fernández Sierra (1995, 1999), Domingo y otros (1998), Forteza (1999).

Quizás una de las ideas fundamentales, que nos han servido de punto de partida haya sido la de Hargreaves con respecto a lo que significan las escuelas secundarias:

*Las escuelas secundarias constituyen símbolos y síntomas primordiales de la modernidad. Su escala inmensa, su complejidad burocrática, sus pautas de especialización, su persistente incapacidad para comprometer las emociones y motivaciones de muchos alumnos y de un número considerable de sus profesores, son algunas de las formas de expresión de la modernidad en la práctica de la educación secundaria. En muchos aspectos la educación secundaria estatal se ha convertido en un componente fundamental de los males de la modernidad (Hargreaves, 1996: 36).*

Esta idea es importante para situarnos adecuadamente en el contexto sociohistórico en el que nos estamos moviendo, ya que con frecuencia se hace recaer sobre el profesorado la responsabilidad de los intentos de reforma, sin debatir desde un marco más amplio las cuestiones implicadas en los importantes cambios en los que se debate la sociedad y, por tanto, la educación, en la actualidad. De hecho, cuando Hargreaves se refiere a la *modernidad* está aludiendo a los supuestos racionalistas que habían llevado a dar una estabilidad a

la educación sobre la base de una determinada forma de producir, seleccionar y distribuir el conocimiento, tal y como explica Terrén (1999). Para este mismo autor, las aspiraciones de la modernidad llegan al desencanto con la burocratización de su proyecto, con la rutinización de las ideas utópicas que quedan petrificadas y desposeídas de su antiguo significado.

*La educación nacional y el ideario meritocrático fueron el núcleo de la nueva fórmula que llega a tener un control inimaginable a través de los ordenamientos disciplinarios que acompañan al proceso de racionalización progresiva del mundo social... (Terrén, 1999: 107-108).*

Esta fórmula se considera hoy obsoleta ante los cambios sociales que acontecen, efectivamente como señala Bonal (1997), las transformaciones del sistema productivo, la importancia del acelerado cambio del conocimiento científico para la eficiencia social, la crisis de la racionalidad científico-técnica, el multiculturalismo de las sociedades occidentales, etc., son fenómenos que están repercutiendo ampliamente en el fenómeno educativo. El problema es cómo responder a estos cambios, para este autor la respuesta a esta crisis se está cifrando en cuestiones de calidad, considerando la eficacia/ineficacia de los sistemas para responder a los nuevos retos, mas que responder a cuestiones fundamentales en torno al sentido de la educación en la sociedad actual.

## 2. PROPÓSITO DEL PROYECTO

*Esta investigación pretende conocer las estrategias de enseñanza que emplean los profesores para, partiendo de ellas, proponer estrategias que puedan mejorar la respuesta a las necesidades de todos los alumnos. Para ello será necesario:*

- Descripción y caracterización del contexto (centros educativos elegidos):
  - \* Antecedentes.
  - \* Comunidad en la que se inserta.
  - \* Cultura organizativa.
  - \* Profesorado.
  - \* Profesionales de Apoyo.
  - \* Proyecto educativo.
  - \* Problemas.
- Realizar un *estudio microetnográfico* de una clase (en cada uno de los centros), atendiendo a las relaciones entre los siguientes protagonistas, elementos y cuestiones:
  - \* Profesor/es.
  - \* Alumnos/as.

- \* Ambiente de la clase.
- \* Qué se aprende en la clase.
- \* Quién aprende en la clase.
- \* Cómo se aprende y cómo se enseña.
- \* Cómo se evalúa y se identifican las necesidades de los alumnos.
- \* Cómo se evalúa y se identifican las necesidades del profesor.
- \* etc...

### 3. FASES

Este proyecto se ha diseñado atendiendo a cuatro fases:

<b>FASE 1</b>	— Selección de la muestra. — Preparación de la agenda de investigación. — Preparación del personal.
<b>FASE 2</b>	Estudio del contexto.
<b>FASE 3</b>	Estudio microetnográfico en las aulas.
<b>FASE 4</b>	Explicación, interpretación y propuestas de cambio.

El trabajo que aquí presentamos se refiere a la segunda fase centrada en el estudio del contexto.

### 4. MÉTODO

La metodología utilizada es fundamentalmente cualitativa ya que se trata de obtener datos que nos lleven a una mayor comprensión del fenómeno estudiado, de acuerdo con los objetivos de investigación planteados.

#### 4.1. Selección y caracterización del caso de estudio

Para seleccionar el caso objeto de nuestro estudio, tuvimos en cuenta en un primer momento criterios como que estuvieran en Sevilla capital o pueblos de alrededor para una mayor facilidad en los desplazamientos necesarios para el trabajo de campo, y dentro de estos centros posibles criterios como el conocimiento de su historia previa, por ejemplo que fueran centros de integración que ya conociéramos, etc. Sin embargo, nuestra propuesta de trabajo fue rechazada en varios centros, quedando como criterio único la posibilidad de trabajar, incluyendo la observación dentro de las clases.

## 4.2. Recogida y análisis de datos

Las técnicas utilizadas para la recogida y análisis de los datos han sido seleccionadas en relación a la necesidad de información requerida por los objetivos de esta primera fase de la investigación, éstas son las siguientes:

- a) Análisis de documentos.
- b) Inventario.
- c) Entrevistas.

### a) *Análisis de documentos*

La elección de documentos es un aspecto fundamental sobre todo en lo que se refiere a la elección de los mismos (Bardín, 1986). El primer paso es la determinación del universo (el género de los documentos sobre los que efectuar el análisis) para a partir de él establecer un "corpus" o documentos que van a ser tenidos en cuenta para ser sometidos a procesos analíticos. En nuestros casos estos han sido:

- Proyecto de Centro.
- Reglamento de Organización y funcionamiento.
- Proyecto Curricular de Centro.
- Plan Anual de Centro.
- Proyecto Curricular de Ciclo
- Plan Anual de Ciclo.
- Proyecto Curricular de Aula.

Para proceder al análisis de los documentos se han seleccionado una serie de cuestiones, además de las que surjan de modo inductivo del propio análisis.

### b) *Inventario de Clima Organizativo*

El Inventario de Clima Organizativo (ICO) fue desarrollado por Rodríguez y García Pastor (en prensa), dada la necesidad surgida de contar con un instrumento de este tipo en investigaciones anteriores dada la importancia de obtener información sobre diferentes dimensiones sobre la organización de los centros. Las dimensiones e indicadores consideradas por este inventario (autonomía, estructura, apoyo, innovación y satisfacción) se derivan de la revisión de investigaciones tales como las de Brunet (1987), Fraser y Walberg (1991), Scheerens (1992). Estas dimensiones se concretan en un total de 41 ítems en forma de afirmaciones sobre las cuales el profesorado expresa su grado de acuerdo, utilizando para ello una escala tipo Likert de cinco opciones: muy de acuerdo, de acuerdo, indiferente, en desacuerdo, muy en desacuerdo.

El inventario ha sido cumplimentado por 70 profesores y se ha realizado un análisis descriptivo usando el programa estadístico SPSS v. 8 para Windows. El análisis realizado se ha centrado en las frecuencias y porcentajes por cada uno de los items, ya que lo que nos interesaba saber era la distribución de profesores según sus opiniones.

### c) Entrevistas

La entrevista, según Ruiz de Olabuénaga (1996) es, tras la observación, la segunda gran técnica de la investigación cualitativa. Implica siempre un proceso de comunicación entre entrevistador y entrevistado a través de cual podemos obtener una definición personal de la situación; otros muchos autores la han considerado una herramienta poderosa (Dezin y Lincoln, 1994). En nuestro caso teníamos que obtener información de diferentes informantes: por una parte del equipo directivo, por otra de profesores, y necesitábamos conformar diferentes entrevistas. La realizada al equipo directivo era semiestructurada pues partía de un guión en el que se consideraba, ya que queríamos obtener información sobre algunos aspectos de la organización del centro que nos hiciera posible contrastar los resultados con los del cuestionario pasado a los profesores. La realizada a los profesores no partiría de un guión previo, se trata de una entrevista en profundidad, pues la información que se requería se centraba en obtener una definición de la situación de la ESO y la posición de los profesores ante esta nueva etapa de la enseñanza. Los 3 profesores entrevistados fueron considerados informantes claves que podían representar diferentes posiciones dentro del colectivo de profesores del centro.

Las entrevistas fueron grabadas y transcritas y posteriormente analizadas por un sistema de codificación en categorías. El análisis de la entrevista al equipo directivo ha sido realizado por tres investigadoras que llegaron a consensuar un sistema de categorías en el que pueden apreciarse las categorías que se han mantenido por la estructura del guión (se pueden identificar en negritas) y las propiamente inductivas:

0. Caracterización.
1. Autonomía.
2. Relaciones.
3. Organización/Tiempo.
4. Información.
5. Implicación.
6. Planificación.
7. Dirección.
8. Satisfacción.
9. Diversidad.
10. Filosofía de la Reforma.

11. Relaciones con la comunidad/padres.
12. Evaluación.
13. Orientación/Tutorías.
14. Resolución de problemas.
15. Formación del Profesorado.
16. Recursos.

Del mismo el análisis hemos procedido como en el caso anterior transcribiendo las entrevistas y siendo analizado sus contenidos por tres investigadores diferentes que han llegado a acuerdos sobre la categorización que se les ha aplicado posteriormente. El sistema de categorías ha sido el siguiente:

1. Categoría "Profesores ante la ESO":
  - Actitudes.
  - Nuevos roles.
  - Diversidad.
2. Categoría "Problemas de la ESO":
  - Alumnos:
    - \* Actitudes.
    - \* Falta de Preparación.
    - \* Falta de expectativas.
  - Aplicación de la Ley:
    - \* Falta de apoyo.
    - \* Problemas relacionados con la enseñanza:
      - Organización de las asignaturas.
      - Evaluación y promoción de los alumnos.
      - Tutorías.

### 4.3. Triangulación

Tras análisis efectuado del cuestionario y de las entrevistas, hemos procedido a una triangulación de los datos obtenidos, atendiendo a los temas en los que ha sido posible un contraste de las informaciones obtenidas. La triangulación puede entenderse que se ha llevado a cabo entre diferentes instrumentos (cuestionario y entrevistas) y entre diferentes fuentes (equipo directivo y profesores). Los resultados de esta triangulación son los que ofrecemos a continuación, éstos a pesar de que sólo se refieren a parte de la información recogida pueden ofrecernos una visión sobre los siguientes temas abordados:

- Actitudes frente a la ESO (entrevistas al equipo directivo y a los profesores).
- Estructura organizativa (ICO y entrevista al equipo directivo).
- Innovación (ICO y entrevista al equipo directivo).
- Autonomía (ICO y entrevista al equipo directivo).
- Apoyo (ICO y entrevistas al equipo directivo y a los profesores).

- Implicación de los profesores (ICO y entrevista al equipo directivo).
- Diversidad (entrevista al equipo directivo).

## 5. RESULTADOS

Los resultados que presentamos a continuación se corresponden con la triangulación realizada y, por tanto, con los temas señalados más arriba, ya que presentar los resultados referidos a cada uno de los instrumentos excedería los límites impuestos en una presentación de estas características. Así, pues, contamos con datos que no se expondrán aquí y que serán utilizados posteriormente para tratar de un modo más concreto aspectos referidos a los profesores y a los alumnos de este centro en relación con las prácticas de enseñanza.

En este caso, hemos optado por un informe en el que se describen algunas de las características del contexto del centro en el que estamos trabajando, haciendo especial hincapié en el clima organizativo. En este informe aparecen algunas metáforas, que han sido elegidas como título de los diferentes apartados, porque son las que, desde nuestro punto de vista arrojan mayor comprensión sobre las situaciones a las que se aluden, así como una gota de aceite introduce el apartado en el que se caracteriza el centro, casi como una excepción entre los demás, *se aprieta hasta que chirría* traduce la presión hacia el cambio, mientras que *trabajar a revienta calderas* expresa la respuesta inmediata que algunos cambios requieren; para hablar de la implicación de los profesores nos referimos al *profesor de cartera* como paradigma del profesor que no se implica y, finalmente al hablar de diversidad hemos elegido la metáfora de la *lluvia fina*, porque se entiende que es como debería calar el cambio. No obstante no hemos renunciado a ofrecer junto a estas metáforas datos más duros, como lo son aquellos referidos a los porcentajes a los que se elevan las respuestas de los profesores en las preguntas que se les han formulado a través del ICO.

### INFORME

El centro, un Instituto de Formación Profesional que se halla en proceso de transformación, se sitúa en una zona de la ciudad que constituye el límite entre barrios de estatus socioeconómico medio-alto o altos y barrios medio-bajos o bajos. En la zona de estatus mas alto existen varios colegios privados, y junto al propio centro se sitúa otro Instituto de Bachillerato, también en transformación al incorporar la ESO. Estas circunstancias hacen que la población que asiste al centro haya cambiado también, ya que al ser con anterioridad un centro de Formación Profesional, acudían a él alumnos de diferentes pueblos cercanos a Sevilla, circunstancia que ha llevado mantener una escasa relación con el entorno inmediato en el que el centro se inserta. Es ahora, al



incorporarse los alumnos de ESO, cuando esta relación está cambiando, de hecho, en años sucesivos se abastecerán de escuelas primarias públicas de la zona. Estas tienen “buena fama”, lo mismo que el Instituto de Bachillerato de al lado, que todavía es elegido prioritariamente por los padres, según nos comentan algunos profesores, ya que todavía sigue considerándose éste como un centro de FP.

Al centro acuden 1.400 alumnos –de ESO y FP– y tiene una plantilla de 90 profesores, es, por tanto, un centro grande en el que se trabaja en turnos de mañana y tarde, y, en cuanto a infraestructuras podemos considerar que cuenta con instalaciones adecuadas.

El director describe su centro aludiendo a esta situación de transformación en la que se encuentran actualmente:

*Trabajo en un Instituto que creo que es satisfactorio en general con respecto a alumnado y profesorado. Que no cuento con unas malas instalaciones (...) Que a lo largo de estos 17 o 18 años hemos trabajado con la FP pura y dura como quien dice y que, aun trabajando en FP, hemos tenido un alumnado por encima de la media y que ahora, con la llegada de la ESO... pues se da por tanto la transformación del instituto, tanto en lo referente a los alumnos como en lo referente a las actitudes de los profesores... (Director).*

### **Como una gota de aceite**

Una característica que han resaltado tanto el equipo directivo como los profesores es que no es un centro conflictivo:

*...Te hablo de este centro como una gota de aceite comparado con esos otros, es otra situación... (Profesor 2).*

*... Son alumnos por encima de la media porque cuando uno ve lo que hay por ahí... y yo diría que en cuanto al profesorado, en general, también sería una actitud positiva, en general, lo cual no quiere decir que después haya problemas puntuales ¿no? De actitudes frente a las nuevas enseñanzas LOGSE... (Director).*

Para el director quizás les haya marcado el hecho de trabajar con alumnos de FP –más difíciles que los alumnos de bachillerato– para estar dispuestos a luchar y a comprender los problemas con los que se enfrentan. A pesar de lo cual, algunos profesores prefieren seguir en FP antes de enfrentarse a la nueva situación:

*¿Por qué huye la gente de la ESO? Yo no creo que huya tanto por el tema de la enseñanza... la gente huye por el comportamiento, la gente huye porque tiene miedo*

a los alumnos (...) Huyen del miedo, o sea del miedo a enfrentarse..., aquí la palabra enfrentarse tiene un sentido real ¿verdad? Una vez tienen treinta delante, treinta definidos, en principio, por gamberros... ¿cómo me enfrento yo a eso? Si... ya... van entrando por la puerta pensando que se tienen que enfrentar... van finos ¿no? (Profesor 1).

**Entrevistadora al Profesor 2.-** No sé si es tu caso, pero hay profesores que han preferido no coger ESO, no sé si se puede decir huida o...

**Profesor 2.-** Hombre yo creo que, en general el profesorado que ha tenido la opción, en este centro concretamente, de poder dar FP lo ha preferido porque aquí en la FP son alumnos magníficos (...) En fin, que si han tenido la oportunidad, no te voy a hablar en general, tampoco me arriesgo a poner la mano en el fuego, pero que muchos si han tenido la posibilidad han preferido irse a FP y aplazar un poco el... (...) El darse un descanso. No, no creo que nadie le tenga miedo... bueno nadie... lo que digo: no pongo la mano en el fuego... pero no creo que la mayoría del profesorado le tenga miedo a la ESO. Lo que sabe es que es una cosa que les va a producir mucho trabajo y muchas complicaciones... y muchos malos ratos, y bueno... quien este año lo ha podido evitar pues lo ha evitado...

... y en vista que todos los compañeros sean del centro que sean hablan muy mal de los alumnos de la ESO, pues, yo me dije "mira después de tantos años que llevo con estos niños -de FP- ... no, voy a descansar, voy a descansar" (...) Pero era un poco quitarme a ese tipo de alumnos (...) Si yo ya te digo... mientras más tarde me incorpora, yo tengo esa opinión en vista de lo que oigo... (Profesor 3).

Las actitudes frente a la ESO pese a no ser de enfrentamiento, no pueden caracterizarse como positivas, en parte por este temor al alumnado, considerado como el mayor de los problemas por su comportamiento, sobre todo de falta de interés y actitudes de desafío y descaro que se dan en las aulas. También se nos explica que algunos profesores han adoptado una actitud de escepticismo porque entienden que su trabajo en iniciativas anteriores no ha sido valorado, incluso a veces se obstaculiza por parte de la administración:

Y luego hay otro grupo de profesores que sí que se les ha llevado a adoptar una actitud escéptica ¿no?... y yo, por ejemplo, en muchos casos yo he caído y caigo en esa situación... ¿y esto para qué si luego no te lo reconocen, ni te lo valoran a ningún nivel?... y bueno, ya no te digo que no sólo encima no te lo valoran sino que, incluso acabas enfrentándote a la administración (...) Y entonces hay mucha gente que sí, ha sido, quizás después de ... unos choques constantes, acabaron en el escepticismo "mira, paso del tema, yo sigo, doy mis clases y punto" ¿no? (...) Cuantos problemas hay de gente que se mete por un camino, que va haciendo una cosa y que le pegan palos por lo que está haciendo... entonces esto acaba en un grado de escepticismo bastante grande al que ellos mismos te han ayudado a llegar (Profesor 1).

Otra de las razones a las que se aluden se relaciona con el hecho de que este es un instituto que, por su situación –dentro de la ciudad–, parte de los profesores tiene una edad a la que no parecen estar dispuestos a cambiar:

*... Puede haber un rechazo muy bueno, muy meditado y muy trabajado y otro rechazo que es el rechazo... bueno ... “a la edad que tengo a mi que más me da”, o sea, “no me interesa, que hagan los que les de la gana y yo haré lo que quiera y bueno... aquí la LOGSE llegará cuando tenga que llegar y yo no quiero meterme a trabajar, a ver que es eso... ya me tocará y punto” ¿no? (...) y eso si sé que se da en el instituto, si sé que se da... en sitios como éste, en institutos muy antiguos... hay tal número de profesores de una edad determinada ... (...) Entonces es un pasar, un ir pasando, una falta de compromiso (Profesor 1).*

*Yo pienso que la persona que tenga 60 años o la que tenga 58 o 59 años y de pronto esto... y dice “bueno me quedan tantos...” yo no, yo no estoy dispuesto a aceptarlo” o “yo no estoy dispuesto a aceptarlo, no estoy dispuesto a cambiar, yo paso... los equis años que me queden”... ahora si pensamos en una persona de 40 o de 35, aunque esté desesperado por la situación, en el fondo está deseando recibir apoyo porque es su profesión ¿no? (Profesor 2).*

El equipo directivo también alude a estos casos:

*También es gente más antigua, de más experiencia, que han vivido perfectamente, cuando al profesorado, ni a los alumnos, ni a los padres se les ha consultado nada, bajo ningún concepto... entonces, todo eso... ya los puso enfrentados con el tema, pues, verdaderamente, pues, entienden que tampoco había que hacer una revolución, sino adaptar los estudios a unas nuevas necesidades... (Director).*

En todo caso, el proceso de transformación se va produciendo sin un enfrentamiento a la LOGSE, sobre todo a su filosofía:

*...En cuanto a la filosofía, pues, nos podemos sentir satisfechos porque no hay, como me consta que en otros sitios, una verdadera... lucha en contra de la LOGSE y demás; en la mayoría de los casos, incluso en el peor de los casos, quien está en contra la acepta como una realidad objetiva que está delante de nosotros... que ha hecho un gobierno en un momento determinado, que ha salido del pueblo y eso es lo que hay... (Director).*

*... o sea, yo me leo la LOGSE, en general, y digo “esto es muy interesante” y me parece positivo (...) Cuando quieres llevarlo a la práctica pues varía muchísimo y, entonces, parece que no tienen nada que ver los papeles con la realidad que tu encuentras (...) Siempre he dicho que la filosofía no está mal... (Profesor 3).*

Aunque todo parecería indicar que los profesores expresan libremente sus ideas, y así nos lo manifestó el equipo directivo, hemos encontrado en el ICO una pregunta en la que las respuestas de los profesores expresan todo lo contrario, ya que el 78% del profesorado responde negativamente.

*Muy libremente, a mi me parece bien que la gente explicita sus ideas, los profesores... o sea, porque en este caso no hay coacción por nuestra parte, simplemente debatimos, y en el debate se producen confrontaciones interesantes (Vicedirector).*

No tenemos explicación para estas divergencias, solo podemos aludir al hecho de que muchos de los temas de debates estén ya consensuados en los departamentos cuando llegan al claustro, como veremos más adelante. Quizás también el profesorado se refiere a sus opiniones más concretas referidas a los cambios que se van haciendo.

Por todo ello, el director expresa su convencimiento de que existe un clima "adecuado": *un clima con algunas excepciones absolutamente contadas a lo largo de la historia del centro, por lo que respecta a la convivencia de los que formamos la comunidad escolar. Las relaciones son en general, amistosas; aunque recuerda que entre 90 profesores puede haber de todo:*

*Desde el que es solitario y se junta con otros solitarios, hasta el que es dicharuchero y se junta con todo el mundo, que intercambia opiniones docentes, afectuosas, amistosas con los compañeros. Claro, es un colectivo muy grande (Director).*

Estas buenas relaciones son puestas de manifiesto, según el Director, por las personas que vienen de fuera o los profesores que llegan nuevos:

*Incluso este año que han venido tres profesores de básica, en algunos institutos ha habido un cerco impresionante y, sin embargo, en este instituto no ha habido ningún cerco, se han recibido en los departamentos perfectamente, se han integrado, las opiniones tuyas han sido tomadas en cuenta, con lo cual cuando después hablas con ellos te dicen y certifican que están a gustísimo, lo cual es buena señal ¿no? (Director).*

Los resultados obtenidos en el ICO, sin embargo, indican que el 51% de los profesores no consideran estas relaciones amistosas, esto solo lo considera un 30%, mientras que el resto manifiesta indiferencia. Hay también datos contradictorios en torno a preguntas que se refieren a la comunicación e intercambio de ideas, perfilándose dos grupos de profesores diferentes que llegan a alcanzar un 45% y un 44% respectivamente (el resto aparece como indiferente). Igual ocurre cuando se les pregunta si realizan actividades conjuntamente. Puede ocurrir que, incluso habiendo un "ambiente adecuado", como mantiene

el director, algunos profesores no consideren éste un ambiente especialmente "amistoso", ya que, de hecho, el equipo directivo, nos informa sobre situaciones que pueden ser poco amistosas para algunos profesores. Por ejemplo, en algunos departamentos los profesores llegan a tomar decisiones con respecto a los horarios por consenso, mientras que en otros lo hacen siguiendo la normativa. Algunas veces el tipo de relaciones tiene que ver con el jefe de departamento.

### *Se aprieta hasta que chirría*

El Centro tiene explicitado en los diferentes documentos (ROF y PAC) los objetivos que se propone conseguir, si bien estos son, como suele ocurrir, muy generales. Esto hace explicable que cuando se pregunte a los profesores en el ICO si los documentos de planificación son una mera exigencia burocrática, un 51% conteste negativamente, aunque sólo el 49% manifieste tener claros los objetivos y metas que el centro se propone. De hecho, un 46% de los profesores manifiesta tener dificultades para acceder a la *información* que afecta a la vida del centro.

Este dato contrasta con la idea del director, para el que los profesores, en general están bien informados. Claro que la información requiere de cierta actitud de receptividad, por eso nos explica lo siguiente:

*Lo que pasa es que el que no se quiere enterar, pues no se entera... en fin... pero aquí las cosas se comunican. Yo que sé... y se puede hablar... el que quiere en un claustro, en un momento determinado... lo que pasa es que, por ejemplo, no pueden ser claustros interminables (...) porque son los mismos compañeros los que dicen en un momento determinado "bueno, mira, estamos dando vuelta a un asunto... esto que lo vea el departamento o que lo vea el equipo técnico de coordinación pedagógica que lo prepare y lo traiga hecho". En la mayoría de los casos se impone que... bueno, el sentido común de trabajar en pequeño grupo es mucho más rentable que estar en gran grupo... (Director).*

Esta cita es muy significativa en cuando a la *estructura organizativa*, pues no sólo se refiere a la información sino también al modo en que se suele trabajar, la delegación de asuntos en manos del Equipo Técnico de Coordinación Pedagógica y los Departamentos, que coincide con la idea de los profesores de no tener responsabilidad personal en los proyectos del centro. Los departamentos llegan a tener tal autonomía que puede haber *para todos los gustos* como dice el propio Director, pero es allí donde debaten los problemas, en el claustro no se discute. Los departamentos han conseguido que el profesor no haga lo que le parezca en su aula:

*... Hombre, que ya no puede actuar cada profesor como... que se cierra en el aula y por sí mismo yo hago y deshago... tenemos que estar todos de acuerdo, tenemos que marcar todos una misma línea. En mi departamento, que tampoco es de los mejores como quien dice, esto se admite, se llega a conclusiones... me queda por ver que esos acuerdos se mantengan de verdad por parte de todos (Director).*

Era para nosotros importante conocer la forma en que se concibe la dirección del centro y el modo en que se afrontan estas difíciles situaciones, determinadas tanto por las imposiciones de cambio que supone la Reforma como por las posiciones que adoptan los distintos grupos de profesores, en este sentido, una frase podría describir esta situación: *se aprieta hasta que chirría:*

**Entrevistadora.-** *¿Es coincidencia o es que tu diriges mucho?*

**Director.-** *Lo deberían decir los demás, no lo tengo que decir yo...*

**Entrevistadora.-** *Pero es que cuando dices yo lo tenía claro y el Subdirector también...*

**Director.-** *Yo siempre he tenido claro que cuatro ojos ven más que dos... A mí no duelen prendas a que cuando otros ojos me demuestran que es más sensata otra cosa... reconocer que lo es.*

**Entrevistadora.-** *Me refería al decir si tu diriges, no en un sentido autoritario sino a que verdaderamente hay direcciones que pueden ser de no dirigir, de ocupar sólo el puesto...*

**Director.-** *Sí.*

**Subdirector.-** *Inevitablemente, éste tiene que intentar dinamizar, tirar para adelante, porque si no tiras para adelante, las cosas se quedan como están (...) Entonces, en este aspecto, yo no me siento en ningún momento autoritario para nada... Hemos intentado dinamizar... Dirigir, realmente dirigir la situación de *impass*, porque sino pasan los meses, pasan los meses y dices ¡ay que no hemos hecho nada! Mira, las cosas que se iban a hacer, se han hecho, lo que se ha planificado para intentar hacer, esos documentos, ahí están.*

**Director.-** *Yo puedo dirigir, pero de guardia civil no tengo nada ¿entiendes? Ha habido frases para la historia como la que decía el Director de otro Instituto del que yo era Jefe de Estudios "el Director aprieta hasta chirría", pero cuando ya empieza a chirriar, pues... qué quieres que te diga...*

La situación de transformación en la que se encuentra este centro, hace que no haya más remedio que presionar para que se lleven a cabo estos cambios imprescindibles, lo cual va a dar lugar a que se perciban estas presiones por parte de los profesores, a pesar de que se pretenda hacer todo poco a poco.

### *Trabajar a revienta calderas*

Efectivamente, aunque los cambios se intentan hacer poco a poco, según el propio Director, se tiene que trabajar *a revienta calderas*, es decir, lo cual está de acuerdo con lo que expresaban los profesores en el ICO con respecto a la dimensión denominada *autonomía*. Así cuando se les preguntaba si sentían presionados en su trabajo por reglas y normativas externas, el 76% de los profesores contestaba positivamente, hecho que puede explicar que una gran mayoría considere que no tienen que tener responsabilidad personal sobre los nuevos proyectos (47%). Además, un 50% del profesorado del centro ha respondido que, en general, no se da la importancia suficiente a su responsabilidad sobre los nuevos proyectos. Esta situación que parece aludir a “proyectos impuestos” o que vienen desde fuera, concuerda con los resultados que se refieren a “la independencia que tienen para afrontar los problemas del centro”, pues el 72% de los profesores responde negativamente (es decir no se sienten independientes). Esta situación es coherente con la posición del propio director que considera que más que una planificación sensata, han llevado una actuación medianamente sensata.

*Te das cuenta de qué va, cómo hemos empezado el programa, los programas de las asignaturas de los que no teníamos ni pajolera idea, nos hemos guiado por la programación de los libros, a sabiendas de que no hay un libro perfecto para el profesor y a sabiendas de que este año hemos ido a tomar un poco el pulso... dónde hay que insistir más... y eso en general lo ha hecho la gente: ha ido siguiendo los libros, ha ido observando (...) En general la gente ha seguido las cosas muy sensatamente y, sobre todo, no se nos ha puesto nerviosa, que es lo que yo no quería que se me pusiera, porque a principios de curso hubo quien decía “estamos haciendo lo mismo”, no se daban cuenta de que no estábamos haciendo lo mismo, porque la mayoría de ellos, muchos de ellos se han pegado más al libro, entre otras cosas porque, a lo mejor, le daba más seguridad en un territorio resbaladizo, nuevo... (Director).*

Es decir, que se ha tenido que dar respuesta a lo inmediato en los primeros momentos, en la idea de ir posteriormente haciendo un desarrollo que parta de la propia filosofía educativa del centro:

*En contra, incluso, en ocasiones de compañeros que nos están diciendo eso no es lógico, es mejor primero hacer esto, luego lo otro... después lo otro.. Es verdad que vivimos unos tiempos... vamos... Este año ha sido... ir tapando huecos, porque es que teníamos toda la superficie de la pared limpia y de lo que se trataba es de ir poniendo ladrillos... unos más arriba y otros más abajo... pero, vamos iba saliendo... iba saliendo... evidentemente lo más necesario, y el año que viene empieza*

### *El profesor de cartera*

Este aspecto referido a los cambios constituye una de las dimensiones del ICO (*innovación*) en la que se pregunta si se participa voluntariamente en los mismos, si se da una actitud de resistencia siempre éstos suponga un esfuerzo extra a su trabajo, y sobre si se da una implicación de forma colectiva ante los diferentes problemas o nuevas situaciones que se presentan en el centro. A este respecto la respuesta de los profesores ha sido sorprendente, un 70% ha señalado participar voluntariamente, con agrado y satisfacción en los cambios, un 53% ha señalado que no se resiste a los cambios aunque supongan un esfuerzo extra, un 68.5% ha señalado que se implica colectivamente, y un 41.5 % ha considerado, además, que los cambios se introducen analizándolos y planificándolos cuidadosamente. Sin duda esta información requiere de muchas matizaciones y, precisamente, es esta última respuesta, menos positiva que las anteriores, la única que parece confirmarse con lo que nos dice al respecto el equipo directivo: efectivamente, se intentan hacer los cambios poco a poco, aunque, de hecho, la introducción de la ESO haya supuesto un cambio brusco.

*...de golpe primero, segundo y tercero, con toda la cantidad de cosas que esto supone... desde hacer nuevos planteamientos de cara a lo que son los procedimientos, las actitudes de los niños, a encontrarnos con niños menores de los que hasta este momento nos hemos encontrado... A realizar desde el ROF a los criterios de evaluación, criterios de promoción... La presión que supone todo el papeleo, el cambio de papeleo (...) El profesorado estaba acostumbrado a otra mentalidad... es decir que ha sido un año duro y seguirán siendo años duros hasta que nosotros estemos asentados... Se están haciendo las cosas con mucha sensatez y los compañeros tienen una actitud positiva y comprensiva ante los cambios que supone la entrada de la LOGSE con una mentalidad nueva y demás (Director).*

En todo caso, la *implicación de los profesores* varía según los grupos, de hecho la respuesta del director ante la pregunta de si se implican es que unos sí y otros no. El director nos señala el perfil del profesor que no se implica al que llama *el profesor de cartera*:

**Director.-** *...Es lo que yo llamo el profesor de cartera, hay también aquí el profesor de cartera lo mismo que en todos lados... que viene con su carterita, da las clases y ya hemos terminado... y ¡adiós!... ¡pues, adiós, hombre o mujer!... Pero bueno... como en todos lados, hay de todo. Yo diría que aquí incluso abunda más lo positivo que lo negativo.*

**Entrevistadora.-** *Y esos profesores como se comportan entonces en los departamentos.*



*Director.- No, bien, en general bien, lo que pasa es que tu sabes que puedes contar con ellos, pues para las clases, para esto, para lo otro, es decir que ahí hay también buenos profesores... no es que vayamos a decir que a este profesor le importe tres pitos lo que estamos haciendo... es que este profesor hace lo que hace, lo que él entiende y nada más, las horas que le debe dedicar a esto y nada más...*

La falta de implicación puede asociarse a las actitudes de escepticismo de algunos profesores, como ya hemos señalado más arriba, pero sobre todo los profesores han aludido a la *falta de apoyo*. Las dificultades que los profesores expresan se refieren, sobre todo, a las que vienen dadas por la propia administración.

*Entrevistadora al profesor 2.- ¿Piensas que la Reforma ha dejado mucho en manos y en la responsabilidad de los profesores, que tenéis limitaciones en el sentido de que necesitáis ayuda y de que no podéis intentar, sin ayuda, soluciones nuevas?*

*Profesor 2.- Hombre, pues sí, pues sí, evidentemente... nosotros llevamos la mayoría muchos años dando clase y, de momento, bastante de los cursos teóricos que nos han dado y todo eso... pues nos hemos encontrado con este problema y ahora resulta que... se nos va de las manos. Se nos va de las manos porque tampoco tenemos el apoyo, creo, que deberíamos tener; el apoyo en el sentido de que, bueno, yo, por ejemplo el año pasado hice un curso y tuve unos problemas horribles para hacerlo (...)... Todo lleno de dificultades y, mira, si encontramos dificultades fuera... entre los que nos tienen que apoyar, y encontramos dificultades en la clase ¿Qué ocurre? Que hablas con cualquier profesor de ESO, normal, y estamos desesperados...*

Sin embargo, el problema no se cifra sólo en no contar con el apoyo suficiente, los que hay no se usan porque están muy mal organizados:

*Entrevistadora al profesor 1.- En ese sentido y pese a que en la LOGSE se insta a los profesores a ser innovadores ¿Tú piensas que no tenéis respaldo real de la administración, ni apoyo suficiente?*

*Profesor 1.- No, no, no, yo eso lo tengo más claro que el agua... que tampoco el poco que hay se usa mucho, o sea que quizás... más que el que se protesta, porque de hecho si que hay algún tipo de respaldo o caminos... lo que pasa es que yo creo que está muy mal montado (...) Y luego, repito, la administración lo que ha hecho es cargar una cantidad de cosas en el profesorado sin darles, a cambio, ni una valoración social, ni una valoración económica, ni una valoración profesional.*

Se alude también a otro tipo de apoyo, el *apoyo moral*:

*En fin, que, en principio te digo que no estoy en desacuerdo con la mayoría de los aspectos de la Ley, pero hay otros que... que, a lo mejor existen, yo no los*

*conozco, pero que desde luego no están desarrollados, que son esos apoyos de los que hablábamos... y no sólo eso, es que yo creo también que nos hace falta apoyo moral. Apoyo moral, si... es eso de decirte "en esas situaciones puedes hacer esto..." si viene alguien que no venga a pedirte tu programación... (Profesor 2).*

La falta de apoyo parece estar en relación inversa al aumento de la *burocracia*, los papeles y los requisitos para satisfacer cualquier iniciativa si parecen haber aumentado, en algunos casos se hace alusión explícita a la *diversificación*:

*Diversificación... bueno, intentas ponerlo en marcha y te encuentras con que hay una cantidad de requisitos para poner en marcha un curso de este tipo que casi te echa para atrás (...) Mucha burocracia, mucha burocracia, que si tienes que presentar un proyecto especial que si para acá que si... y al final dices "bueno, yo tengo interés, pero si me ponen tantas trabas..." (Profesor 2).*

*...porque, mira, por ejemplo, la cuestión de la diversificación, yo creo que muchas cosas de la ESO la hemos hecho los profesores de toda la vida y no le hemos puesto nombre y tanto papeleo, que nos quejamos mucho del papeleo... pues, la diversificación yo creo que... siempre se ha atendido a los alumnos mas retrasados, que no podían, que tu veías que se quedaban atrás, por eso se les prestaba más atención... si tu eres un profesional que te preocupas de tus alumnos y asignaturas... eso siempre se ha hecho, siempre, por lo menos yo lo he hecho así... pero ahora se llama diversificación... (Profesor 3).*

*Es que tu esfuerzo... que de alguna manera llevas adelante, de ninguna manera se ha reconocido a ningún nivel... que no sirva para... digamos, una promoción personal... ya no digo ni económica ni nada, sino una valoración personal ¿no? (Profesor 1).*

A este respecto las respuestas recogidas por el ICO son tremendamente contradictorias con estas opiniones, ya se presentan porcentajes elevados de signo contrario, por ejemplo, un 70% de los profesores responde positivamente cuando se les pregunta si reciben estímulo o incentivo para mejorar su trabajo. Aunque las respuestas positivas descienden a un 42% cuando se les pregunta por el apoyo en el propio centro. Quizás estas posiciones positivas cambian cuando se asocian –como es el caso dado en las entrevistas– a los cambios exigidos por la Reforma.

### *Como una lluvia fina*

Con respecto a la diversidad el equipo directivo reconoce que es un tema en el que no han entrado de lleno, aunque exista cierta sensibilidad que

distingue a los profesores del centro de los de otros centros de bachillerato. Sí es un tema que se ha repetido en Secundaria Obligatoria, pero sobre todo en conversaciones informales:

*Eso se ha tocado, y se ha repetido en el Claustro un par de veces, pero sobre todo en conversaciones entre ellos, conversaciones informales. O sea, yo he hablado con ellos en tono coloquial y les he recordado que estamos en Secundaria Obligatoria (...) La gran mayoría de profesores de aquí ha experimentado FP (...) Entonces, te quiero decir que hay cierta sensibilidad hacia cierto tipo de alumnado (...) En nuestro caso jugaba esto a favor (...) tenerlos en clase yo creo que eso aquí se nota menos, nosotros hemos tenido en 1º de FP alumnos seleccionados justamente al contrario, entonces, intentar hacer algo con esos chavales ha producido ya un movimiento que no te choca tanto ya cuando te vienen alumnos con ciertas características (...) Pienso que algunos siguen teniendo sorpresa de ese tipo de alumnos y que querrían echarles, como pasaba antiguamente en FP... (Vicedirector).*

*La gente trabaja para que los alumnos salgan en las mejores condiciones posibles, habida cuenta de la situación de cada uno de ellos... hay profesores que no se comportan de la misma manera en un grupo y en otro, son distintos y, por tanto, hacen distintos tratamientos... (Director).*

En todo caso se proponen empezar a trabajar el año próximo en el tema de la diversidad empezando por sensibilizar al profesorado:

*El año que viene una de las cosas que a mi me gustaría tratar es esto, o sea, sensibilizar al profesorado de que el problema es el problema y no el alumno... hay una situación problemática para la que tienen que estar buscando la solución "x"... que en cada caso, y con cada alumno y con cada profesor, la solución será distinta, no sirve la misma para todos ... (Vicedirector).*

*El año que viene más adaptaciones curriculares (Director).*

El tema se ha asociado a otros problemas fundamentales como es el de la evaluación y las promociones, que es en lo que más se ha insistido durante el primer año. De hecho se reconoce que en este sentido se ha dado una evolución positiva.

*He visto una evolución positiva en como se hizo la primera evaluación y como se hizo la final (...) Sin embargo en cuanto a lo que es diversidad dentro del grupo en el que yo me he movido fundamentalmente... y por lo que he hablado con otros compañeros... sigue teniendo como referente lo que es la programación, y en base a la programación así se dictamina si el alumno rinde o no rinde, y esa sigue siendo*

*fundamentalmente la piedra de choque, que yo pienso que todavía no se ha sensibilizado a la gente... de decir, no es lo que rinde un alumno... este alumno no me rinde porque no me responde a esto... (Vicedirector).*

La sensibilización del profesorado es fundamental, cuando se es consciente de que hay profesores que deben cambiar radicalmente en su forma de dar clase. Sin embargo estos cambios no pueden darse drásticamente, en este sentido se alude a que se debe ir insistiendo, debe ir calando como una lluvia fina.

*Quería decirte que es que hay profesores que tienen una forma de dar las clases para los que la LOGSE significa cambiar radicalmente... ese cambio radical yo soy partidario de que tiene que ser no problemático, porque si es problemático vamos a tener que..., es lo que yo te decía, "lluvia fina", insistir mucho, repetir las cosas, dar argumentaciones mil... (Vicedirector).*

Se está empezando a trabajar para crear un curso de diversificación curricular, pero aun algunos profesores no entienden lo que significa este curso:

*Ayer un profesor me planteaba todavía que la diversificación curricular es para aquellos que son muy malos y que no sirven para otra cosa, y había profesores que decían "no, no", no sólo el orientador y yo, había otros profesores que decían "no, no, no, son los alumnos como esta chavala que pasa con seis y que si se le hacía una adaptación, una diversificación le podríamos dar su ritmo, con mayor tranquilidad, pues tiene tales problemas en casa, y ella está tan interesada...". Es una chavala de etnia gitana que tiene una situación familiar complicada, pero cuando viene aquí "se bebe todo lo que se le da", lo que pasa es que hay bastantes días que no puede venir porque tiene que ayudar en su casa... Entonces es el alumnado que, en principio, está muy motivado, al que hay que intentar no desmotivarlo dándoles suspensos, sino adaptarles, con una diversificación curricular y con un profesorado para que esa chavala o ese chaval pueda seguir para adelante. Entonces ya hay profesorado sensibilizado en ese sentido (...) Sin embargo hay profesores que siguen pensando que diversificación curricular es quitarme a este que me da problemas... "te traigo aquí una lista de siete que me están dando la lata a ver si me los quitas para el año que viene y los pones en un grupo que yo no tenga" (Vicedirector).*

Efectivamente, como ya pudimos observar en una alusión anterior algunos profesores piensan que un curso de diversificación es para que vayan los "malos" alumnos, los que no están preparados. Efectivamente, el director señala que *hay mucha gente que se queja*, el motivo es que no tienen una respuesta aunque traten de hacer algo.

*Yo entiendo que los profesores en general entienden que no todos los alumnos están preparados para las mismas cosas, que se les dará la preparación suficiente para llegar donde ellos máximamente puedan (Director).*

Cuando no saben que hacer, la solución a la que se apunta es la de mandar los alumnos que no progresan a un curso de diversificación:

*Profesor 2.- ...Los más necesitados a los que habría que apoyar, pero ¿cómo se hace? me parece bien y además... si yo tengo una clase de 30, yo tengo que atender a la diversidad, pero la diversidad no es él... son todos... entonces no puedo dejar de atender... desatendidos a los niños que pueden avanzar... que yo creo que eso no lo digo yo... que eso es el planteamiento general del profesorado. Yo no puedo dejar de desatender a los alumnos que pueden progresar más por atender a ese chaval, que tiene sus problemas y sus... Yo creo que lo que tendría que haber es, bueno, esta posibilidad más clara... porque todas estas posibilidades están contempladas en la Ley, pero cuando uno intenta llevar adelante estas posibilidades que le ofrece la Ley se encuentra muchas trabas...*

*Entrevistadora.- Cuáles por ejemplo.*

*Profesor 2.- No se, vamos a ver, nosotros hemos intentado poner el sistema propuesto de... a ver si me sale... los grupos de...*

*Entrevistadora.- Diversificación.*

*Profesor 2.- De diversificación. Bueno, intentas ponerlo en marcha y te encuentras con que... hay cantidad de requisitos para poner en marcha un curso de este tipo, que casi te echa para atrás.*

También está presente la idea de un tratamiento por parte de especialistas:

*Profesor 2.- ...Ocurre con este tipo de chavales... bueno, cada uno tenemos nuestra opinión... yo no sé, yo pienso que tenían que tener... -aunque no fuera sacarlos del sistema- tener sus especialistas.*

*Entrevistadora.- ¿Crees que con más especialistas se podría resolver ... o quizás más flexibilidad dentro de lo que vosotros hacéis?*

*Profesor 2.- En principio... la verdad es que no sé si se podría resolver, porque yo no soy especialista. Los especialistas son los que saben si pueden resolver esos casos o no. Darles, darles por lo menos esa posibilidad... que para nuestro alcance... personas que sólo pueden enseñarle la materia... y las pueden educar, pueden educarlos dentro de ese contexto que ellos tienen, bueno, que es problemático ¿no?*

*Entrevistadora.- Pero... ¿Hablas tú de un apoyo pedagógico, de más bien de un apoyo social o ambas cosas?*

*Profesor 2.- Hombre, yo creo que ambas cosas, un apoyo pedagógico y un apoyo social. Yo, la verdad, no me encuentro preparado para sacar adelante un... hay*

*casos en que uno conecta con él ¿no? Tú sabes que se establece una empatía y sale adelante; pero, en general, yo no sé como llegar a ellos, yo no sé cómo llegar a un chaval que tenga esas características ¿no? Pues... de que no te escuche, de que no está interesado, de que tenga tantos problemas familiares, es que no sé cómo llegar a él.*

El equipo directivo ha mostrado la necesidad de contar con más dotación en el Departamento de Orientación, pues el orientador se ve desbordado para cubrir todas sus funciones en un centro de 1400 alumnos, ellos han intentado este año apoyarle en todo momento, entendiendo que era una figura clave que debía coordinarse con el equipo directivo. En el Plan Anual de Centro, en lo que se refiere al Plan de Orientación y Acción Tutorial se formulan actuaciones específicas que se desarrollan en el Plan de Atención a la Diversidad, a saber:

- Explorar con carácter preventivo a los alumnos del centro.
- Colaborar con los departamentos, bajo la dirección de la jefatura de estudios, en la prevención y detección temprana de problemas de aprendizaje.
- Formular propuestas de ETCP para la elaboración de un Proyecto Curricular de Centro que contribuya a la diversidad de los alumnos del centro.
- Colaborar en las medidas de refuerzo con los distintos seminarios y departamentos para atender a los alumnos de n.e.e.
- Asesorar al profesorado en actividades de aula que permitan atender a la diversidad.
- Diseñar, coordinar y colaborar en la puesta en marcha de diversificación curricular.
- Realizar informes psicopedagógicos para aquellos alumnos que necesiten adaptaciones curriculares o aquellos que puedan incorporarse a un programa de diversificación curricular.

En este Proyecto ha sido fundamental la actuación del orientador –sólo ha estado un año en el centro– pues, como señala el director ellos no sabían cómo hacerlo, mientras que durante este año *ha habido una acción tutorial guiada por una orientación muy positiva.*

A través del análisis realizado de la Memoria Anual pudimos comprobar que el nivel de satisfacción estimado por la Consejería de Educación de la Junta de Andalucía con respecto a los apartados relacionados con la diversidad. Estos son los que siguen en una escala de 0 a 5:

- Propuestas de criterios y procedimientos para la realización de ACIs, diversificaciones curriculares y PGS (3)
- Realización de AC (3)
- Realización de Diversificaciones (3)

- Resultados de alumnos con n.e.e. con ACIs (3)
  - Resultados con alumnos de Diversificación (2)
  - Resultados con alumnos de PGS (3)
  - En relación a alumnos integrados (4)
  - Atención a alumnos con n.e. (2)
  - Colaboración para realizar las ACIs (4)
  - Colaboración para la diversificación curricular (5)
- Terminaríamos este informe con las palabras del propio director:

*Hay temas, hay problemas que van a estar, hay problemas que van a surgir dentro de nada, pues como tu has dicho la diversificación exige... bueno, estamos tanteando... pero hay un... del tanteo pasar a actuaciones concretas y, ahí, se plantean problemas, por eso yo digo "entrar a saco" ... porque va a llegar un momento en que hay que tomar posturas que seguramente hay profesores que no entienden, porque tocan ya temas más profundos en cuanto a ideas, a actitudes en el trabajo... (Director).*

## 6. A MODO DE CONCLUSIÓN

Nuestra intención de introducirnos en el centro y su "clima" parece que la estamos consiguiendo. El equipo directivo y los profesores han hablado con nosotras de los problemas a los que se enfrentan, ofreciéndonos sus opiniones y percepciones de la situación. De todo ello podemos extraer algunas conclusiones provisionales:

- Nuestro centro no se puede considerar especialmente problemático, ni en el que se viva un especial enfrentamiento a la LOGSE y a su desarrollo. La Reforma, aun entendiéndose razonable, se reconoce por parte del profesorado como algo impuesto.
- A pesar de lo anterior hay profesores que "huyen" de la ESO, fundamentalmente por los alumnos, por su comportamiento, especialmente por sus actitudes en clase. Esto pese a tratarse de profesores con experiencia en alumnos "difíciles" de FP.
- Se hacen patentes las dificultades, expresadas, fundamentalmente como falta de apoyo para afrontar los problemas a los que se enfrentan.
- Se alude a un exceso de papeleo y requisitos, es decir, a una mayor burocratización en el ámbito organizativo.
- En cuanto a las relaciones entre los profesores podrían caracterizarse como buenas, aunque algunos no llegarían a considerarlas amistosas.
- Entre los profesores se conforman grupos diferentes por su implicación y actitud ante las propuestas innovadoras.

- El equipo directivo se esfuerza en ir poco a poco introduciendo propuestas de cambio.
- En la estructura organizativa se palpa la gran autonomía que tienen los departamentos (estructura balcanizada) y sus efectos, en cuanto al modo en el que se toman las decisiones, para un compromiso de todos en proyectos comunes.

Con respecto a nuestro interés concreto por el tema de la diversidad, no hemos querido identificarla con “estrategias especiales” o centrarnos en determinados alumnos que requieren adaptaciones curriculares, dado nuestro interés por conocer que se hace en las aulas para responder a la diversidad. Existe una percepción general sobre la necesidad de recibir mas ayuda, mas apoyo. De todos modos estas ideas necesitan ser confirmadas tras la recogida de información en las clases —fase aún en proceso—.

*Carmen García Pastor*  
*Departamento de Didáctica y Organización Escolar*  
*Facultad de Ciencias de la Educación*  
*Universidad de Sevilla*  
*(Edificio San Francisco Javier)*  
*Avda. San Francisco Javier, s/n*  
*41005 Sevilla*  
*e-mail: pastor@cica.es*





## BIBLIOGRAFÍA

- AINSCOW, M. (1999): "Tendiéndoles la mano a todos los estudiantes: Algunos retos y oportunidades". En M.A. VERDUGO y JORDÁN (Eds.): *Hacia una nueva concepción de la discapacidad*. Salamanca: Amarú.
- BARDIN, L. (1986): *Análisis de contenido*. Madrid: Akal.
- BOOTH, T. y AINSCOW, M. (1998): *From them to us. An international study of inclusion in education*. London: Routledge.
- BONAL, X. (1997): *Sociología de la Educación. Una aproximación crítica a las corrientes contemporáneas*. Barcelona: Paidós.
- BRUNET, L. (1987): *El clima de trabajo en las organizaciones. Definición, diagnóstico y consecuencias*. México: Trillas.
- DEZIN, N.K. y LINCOLN, Y.S. (Eds.) (1994): *Handbook of qualitative research*. Sage: California.
- GARCÍA PASTOR, C. (1997): "La construcción de una escuela democrática". En P. ARNAIZ y otros (Eds.): *10 años de Integración en España: Análisis de la realidad y perspectivas de futuro*. Murcia: Servicios de Publicaciones de la Universidad de Murcia.
- GARCÍA PASTOR, C. (1999a): "Diversidad e inclusión". En A. SÁNCHEZ PALOMINO et al.: *Los desafíos de la Educación Especial en el umbral del siglo XXI*. Almería: DOE. Universidad de Almería y Consejería de Asuntos Sociales.
- GARCÍA PASTOR, C. (1999b): "Inclusion: A committed form of working in school". En J. RONDAL et al. (Eds.): *Down Syndrome. A review of current knowledge*. Londres: Whurr Pub. Ltd.
- FORTEZA, D. (1999): "Controversias e interrogantes en torno a la diversidad en Secundaria. Las voces de los implicados". *Revista de Educación Especial*, 26, 7-42.
- FRASER, B.J. y WALBERG, H.J. (1991): *Educational environment. Evaluation, Antecedents and Consequences*. Oxford: Pergamon Press.
- HARGREAVES, A. (1997): *Profesorado, cultura y Postmodernidad*. Madrid: Morata.
- KLEINFIEDL, J.S. (1998): "The use of Case Studies in Preparing Teachers for Cultural Diversity". *Theory into Practice*, 37, 2, 140-147.
- MELNICK, S. y ZEICHNER, K. (1998): "Teacher Education's Responsibility to address diversity issues: Enhancing Institutional Capacity". *Theory into Practice*, 37, 2, 89-95.
- POPKEWITZ, T.M. (1997): *Sociología política de las reformas educativas*. Madrid: Morata.
- POPKEWITZ, T.M. (1994): *Paradigma e ideología en investigación educativa*. Madrid: Mondadori.
- PRICE, J. y WALLI, L. (1998): "Institutional support for diversity in preservice teacher education". *Theory into Practice*, 37, 2, 114-120.
- RUIZ DE OLANBUENAGA, J.I. (1996): *Metodología de la investigación cualitativa*. Bilbao: Universidad de Deusto.
- SKRTIC, T.M.; SAYLOR, W. y GEE, K. (1996): "Voice, collaboration and inclusion". *RASE*, 17, 3, 142-147.
- SCHEERENS, J. (1992): *Effective schooling. Research, Theory and Practice*. Londres: Cassell.
- TERRÉN, E. (1999): *Educación y modernidad. Entre la utopía y la burocracia*. Barcelona: Anthropos-Universidad Da Coruña.
- UDVARI-SOLNER, A. y THOUSAND, J. (1996): "Creating a responsive curriculum for inclusive school". *RASE*, 17, 3, 182-192.
- WIGLE, S. y WILCOX, D. (1996): "Criteria for the preparation of education personnel". *RASE*, 17, 3, 323-328.
- ZEICHNER, K.M. y HOEFT, K. (1996): "Teacher socialization for cultural diversity". En J. SIKULA, T.J.; BUTTERY y E. GUYTON (Eds.): *Handbook of research on teacher education*. New York: Simon & Schuster MacMillan, 525-547.

## RESUMEN

Este artículo hace referencia a una investigación sobre *Diversidad en Educación Secundaria Obligatoria* que está diseñada en dos fases. Aquí presentamos un avance de los resultados de la primera que está dedicada a caracterizar el centro en su conjunto, la segunda se centrará en el análisis de las estrategias que se siguen en clase para responder a la diversidad. La metodología seguida es fundamentalmente cualitativa, triangulándose datos de diferentes fuentes. Los resultados se presentan en un informe narrativo en el que se utilizan como organizadores las metáforas a través de las cuales los participantes nos han explicado sus percepciones.

## ABSTRACT

In this issue we present a research in progress on *Diversity in Compulsory Secondary Education*. This research has two phases, and we advance some results about the first focused on the whole context of school - the second will be focused on classroom instructional strategies. We had used qualitative procedures for collecting and analysing data, and we present results in a narrative report that has been organized taking some metaphores used by participants.