

La individualidad como fundamento de la igualdad de oportunidades: bases para una propuesta curricular

Adalberto Ferrández Arenaz

Universidad Autónoma de Barcelona. Departamento de Pedagogía Aplicada
08193 Bellaterra (Barcelona). Spain

Resumen

La atención educativa a la diversidad caracterizada por el principio de la heterogeneidad y de la diferencialidad lleva a denotar propuestas acordes con la aceptación de la misma y que tiene sus implicaciones en la toma de decisiones educativas; éstas se caracterizarían por la flexibilidad y polivalencia que el desarrollo curricular debe presentar, por el reconocimiento de la no dominancia de la homogeneidad, por la aceptación de la propia diversidad y por la admisión de la alteridad como base de la diversidad y de la igualdad, llevado al plano social desde el compromiso personal.

Hay que evitar, como principios teóricos llevados a la práctica, confundir la planificación con el proceso de enseñanza y la tendencia a la homogeneización sin pensar en lo genuino de cada individuo, por lo que la enseñanza individualizada exige unos fundamentos que garanticen su calidad, basados en una serie de principios: principio de libertad, principio de acción, principio de responsabilidad y principio de autocontrol.

Abstract

The education attention to diversity is characterized for heterogeneity and differentiality principle that propose the acceptability of this principle and it has educative decisions, in the social framework, are characterized for flexibility and polyvalence of curriculum planification, for nonhomogeneity dominance, for acceptance of your diversity and for admission of otherness as base of diversity and equality.

It's necessary to avoid the teoríc principles in educative practice: to confuse the planification with teaching process, the homogeneization tendence without think in the individuality genuine of each one. The individulized training needs to found the quality in teaching, based in these principles: liberty, action, responsibility and selfcontrol.

Sumario

El debate actual debe moverse en torno a la individualidad contemplada desde la gran riqueza de la diversidad. Lo importante es buscar lo distinto, en cuan-

to que esto es el signo diferencial de la naturaleza y el hombre no tiene porqué ser ajeno a esta realidad llena de signos distintos que, como tales signos, comunican que la tendencia natural se encamina hacia la diversidad. Recuerdo una mañana cálida en Monterrey, en pleno desierto del norte mexicano; estaba leyendo el diario *El norte*, absorto en las ideas de la columna habitual de Catón; en un momento de la ensimismada lectura, sonreí y volví a releer el mensaje. Venía a decir esto:

Descansaba Adán en el paraíso cuando comenzó a nevar. Los copos blancos caían lentamente. Absorto en su primera observación de la nieve no se percató de la presencia de su Creador. Una tosecilla en el silencio halado le hizo volver a la realidad.

— ¡Oh señor! ¡Qué magnífica es tu obra! Cómo caen los copos de nieve, todos iguales y blancos, sin prisa, como si hubiese un solo impulso que los empujara en su caída.

— No, no, buen Adán. Estás muy equivocado. Cada copo de nieve tiene una forma y un diseño muy personal. Totalmente distinto a los demás, aunque nacen de la misma nube. Tampoco caen igual; cada uno lo hace de acuerdo con su peso.

Quedó Adán asombrado y, extendiendo la palma de la mano, fue contemplando cada uno de los copos de nieve que caían. ¡Todos eran distintos!; cada uno tenía su belleza y desde esta individualidad creaban la ancha y larga planicie blanca, uniforme y monótona en su blancura.

Aún estaba Adán anonadado en su contemplativa postura cuando oyó, en un tono de reproche prospectivo, la voz anterior:

— De ti nacerá una especie en donde todos serán diversos. Cada uno tendrá su individualidad; gracias a ella, formará grupos también diversos. Lo malo del caso es que siempre saldrá algún *iluminado* que usará toda su fuerza para que los demás piensen igual que él.

Algunos meses después, delante de un televisor oí y vi un precioso reportaje sobre las tormentas y los rayos. Sobre un fondo oscuro, gris y lila, alguien fotografió la caída de varios rayos. Todos eran distintos. Nunca hay un rayo igual al caído junto a él, ni al que cayó hace siglos.

Siempre me ha llamado la atención el fenómeno de la diversidad; quizá por eso se me ocurrió hace tiempo (1975) una pequeña prueba, de base matemática, para convencerme de la gran maravilla de *lo no repetido*.

$$N = (f_1, f_2, f_3, \dots, f_n)X_n$$

en donde:

X es el valor máximo de la escala cualitativa (en nuestro ejemplo = 7)

n es el número de variables que se pueden observar en un sólo sujeto: las excluyentes o las contrarias forman una sola variable: (E, nE), (A, nA), ($P-S$), ($C-I$), (líder afectivo-rechazo afectivo)

f es el número de variables excluyentes o contrarias en cada caso: (E, nE) = 2; (A, nA) = 2; ($C-I$) = 1, etc.

Número de sujetos distintos

Muchas veces se me ha ocurrido sentarme en un banco callejero y ver pasar a la gente. También son todos distintos. Fui amigo de dos gemelos univitelinos, allá por los años cincuenta; nunca confundí sus nombres y, aún hoy, los que están a mi alrededor se admiran de que a cada uno le llame por su nombre, sin duda ni equívoco. La convivencia en el juego me hizo descubrir pequeños detalles que los hacían diferentes. Eran diversos gracias a detalles individuales de pequeña importancia.

No voy a continuar intentando demostrar lo evidente; mucho menos entraré en el amanido discurso de herencia y ambiente; voy a olvidar la ontogénesis y la filogénesis. Son temas interesantes, pero no ahora y aquí, donde quiero llegar a una propuesta que dé un rayo de esperanza a quienes trabajan día a día en las aulas de integración escolar partiendo del conocimiento de la individualidad de todos y cada uno de los que allí conviven diariamente, año escolar tras ciclo escolar.

1. La alteridad y la diversidad

Entender estos dos conceptos y lograr su justo punto medio es llegar al inicio del discurso con alguna posibilidad de salir bien parado al final del mismo. Por esta razón, usaré el análisis, duro y frío, para que posteriormente caminemos con buen pie, gracias a la posibilidad de acudir cuando sea necesario a los referentes teóricos que ahora se definen, se describen o simplemente se comentan.

La diversidad semánticamente parece que es el polo opuesto a la igualdad; pero no se puede entender aquélla, como valor del humanismo, sin racionalizar la univocidad de la igualdad desde el mismo plano axiológico.

Es difícil encontrar hoy a alguien con talante democrático que no abogue por la igualdad de todos los ciudadanos. Se habla de igualdad de todos ante la ley, de igualdad de oportunidades, de igualdad en cuanto a derechos, etc. Desde el mismo plano discursivo, tendríamos que hablar de desigualdad ante la ley, desigualdad de oportunidades o desigualdad en cuanto a derechos, lo cual no es equiparable a pensar sobre la diversidad ante esas mismas situaciones desde el ámbito de las diferencias. Cuando se habla de «igualdad ante...» no se excluyen las diferencias, sino que éstas son las que garantizan la posibilidad de reclamar el derecho de «ser iguales ante...». La alteridad, pues, que nace de la diversidad, es la base de la educación para la igualdad.

Procurando ese discernimiento, educar para la igualdad es educar para el mestizaje, en el respeto a la alteridad que hace posible el mutuo enriquecimiento desde las diferencias. Si logramos educar en la igualdad que desde el punto de vista de la humanidad interesa, estaremos avanzando por el mejor camino hacia la justicia, el que conduce a la libertad de todos y a que nadie vea frustradas de raíz, por el azar de la naturaleza o por determinada ubicación social sobre la que recae la carga opresiva de la historia, sus posibilidades de autorrealización (Pérez Tapiés, 1996: 142)

La alteridad y la diversidad hay que estudiarla desde la individualidad y no desde los grupos. Ha sido, y aún queda mucho por hacer, una costumbre de la pedagogía del siglo XX «colocar» a los individuos en niveles, compartimentos estancos o escalas de clasificación; es decir, ha habido una tendencia a estructurar los colectivos de personas en grupos diferenciales. De este modo, la diversidad era algo con visos de universalización; pero resulta que, cuando esto sucede en la educación, se arma todo un entramado perennalista y esencialista que lleva a la generalización de las acciones educativas. Esta idea requiere más espacio para analizarla que la anterior.

La educación para la diversidad no se ha desarrollado en su justo medio por culpa de esta tendencia habitual de las acciones pedagógicas. Se ha pensado en lograr un buen elenco de principios educativos para las personas con necesidades especiales (sensoriales, motrices, psíquicas, de comportamiento social, etc.). Es decir, se ha huido del sentido genuino de diversidad (y mucho más de alteridad) para refugiarse en el concepto de *grupo de incidencia*. ¿Cuál es la razón? La contestación es arriesgada, pero no eludible, aunque sólo sea por plantear las bases para un futuro estudio. Intentaré explicarme desde distintos planos discursivos para dar mayor número de salidas al pensamiento, a la reflexión o a la investigación.

La práctica educativa no puede ser ajena (o no quiere serlo), hoy por hoy, a las *referencias de eficacia y eficiencia* si el referente es la realidad de los recursos disponibles y los objetivos que se plantea. Este principio es clave para la Administración, así como es la piedra angular para el discurso que, desde la utopía quiere modificar la realidad actual. Tenemos, por lo tanto, una doble posición: quienes dominan la maquinaria política y administrativa tienden a definir grupos *de alguna manera homogéneos* para rentabilizar los recursos disponibles. Sin embargo, ante la imposibilidad de homogeneización total, los definen en función de categorías diferenciales excluyentes (invidentes, sordos, psicóticos, deficientes motóricos, etc.). La imposibilidad de universalidad los enruta a una homogeneidad parcial. Tal situación es una falacia insalvable porque a cada una de estas categorías habría que añadir otras que eliminarían la homogeneidad buscada y reclamarían la inalienable heterogeneidad natural. Veamos un ejemplo (Estúdiense con detenimiento porque no hay comentarios aclaratorios).

Alumnos	C.I	Capacidades					Rendimiento			
		Numer.	Verb.	Mem.	Recon.	Evoc.	Mat.	Leng.	Soc.	Nat.
1º	98	80	98	85	85	20	32	28	56	60
2º	98	80	80	45	85	40	68	80	72	72
3º	90	50	50	65	45	35	28	32	48	28
4º	98	50	50	85	25	25	72	80	68	76

Parece oportuno defender la heterogeneidad, es decir, la diversidad nacida de la propia «eseidad», y la alteridad que proviene de reconocimiento por otro

de que soy distinto a él. A pesar de esta realidad tan candente, se buscan refugios demagógicos para no olvidarse del principio de eficacia y eficiencia al que tanto aprecio tiene el poder político y la consecuente administración e inspección. Hay que mantener el control para lo cual se buscó la solución: *la adecuación curricular*. Éste es un caso digno de un análisis detallado.

A primera vista, no parece una mala solución al problema; pero cuando se profundiza, vuelve a aparecer la tendencia a no salir de la eficacia y, sobre todo, de la eficiencia. Se habla de las adaptaciones del tercer nivel de concreción curricular pensado para y desde el contexto concreto del aula. Hasta aquí los propósitos parecen adecuados, ya que se concreta el proyecto curricular en función de la posibilidad real del grupo de aprendizaje concreto (grupo diana) de cada aula; posteriormente, ese diseño curricular se adecúa o se adapta a las distintas demandas de educación según sean las necesidades educativas de cada uno de los alumnos del aula-curso-ciclo.

El defecto de este plan curricular estriba en retornar a la vieja manía pedagógica de encasillar a los alumnos en grupos, niveles, o cualquier otro modelo de agrupación, de acuerdo con alguna o con algunas características diferenciales. La misma práctica o, como mínimo, las recomendaciones para la práctica curricular en el aula así lo dan a entender; desde los albores del desarrollo del currículo, según la LOGSE, se dice que hay tres niveles en la adaptación del tercer nivel de concreción curricular.

Se planifica un primer nivel para «aquellos alumnos» que necesiten pequeños retoques en el diseño curricular programado para un aula concreta. Se da por supuesto que habrá un grupo (después la realidad puede reducirlo a un solo alumno) que necesita sencillas adaptaciones en función de sus características diferenciales. El trabajo «adaptativo» parece que no requiere especialista.

Un segundo nivel de la adaptación curricular se destinaría a aquellos alumnos que, dado el nivel de necesidades educativas, reclaman un cambio sustantivo en el diseño curricular. En el momento que se piensa en la sustantividad de este cambio, es precisamente cuando aparece la inutilidad de este modelo reestructurado en niveles adaptativos. La razón no es compleja si se contempla la enseñanza desde una óptica sistémica y, más aún, desde el paradigma de la complejidad. Allí posicionados, habrá que preguntar si el cambio requerido estriba en la selección-secuenciación de contenidos, buscando nuevos inclusores porque los que se suponía integrados no existían; o ¿habrá que adaptar los medios y recursos? Pensando en tipos específicos de necesidades educativas especiales, parece lógico que este ajuste es necesario en el caso de problemas perceptivos; sin embargo, y para no caer en el error que nos preocupa, hay que seguir preguntando: ¿tiene las mismas exigencias un invidente que otro, ambos alumnos de la misma aula y con la misma edad cronológica? Contestar afirmativamente sería confundir «igualismo» con igualdad nacida de la diversidad. Es decir, equivaldría a reconocer que lo que iguala a los dos es su situación visual, quedando las demás capacidades equiparadas. La realidad es todo lo contrario a lo que acabo de describir: las capacidades que intervienen en el aprendizaje son tan distintas que la semejanza o aproximación al

mismo nivel o potencialidad de una sola de ellas no cambia un ápice la existencia de la individualidad. Con todo esto quiero decir que tampoco el segundo nivel de adaptación del currículo prescrito para el aula puede tener como referente a un grupo o a unos grupos con necesidades educativas especiales, sino a individuos, repletos de diversidad, que entre ellos se comunican desde la aceptación de la alteridad.

Después de lo dicho, quizá huelga comentar el llamado «tercer nivel de adaptación» del legislado tercer nivel de concreción del currículo. Aquí las necesidades educativas son de tal nivel de especificidad que los alumnos han de acudir durante un tiempo significativo del horario escolar a «zonas instructivas» de centro en las que actúan especialistas. Sin embargo, y siempre tomando como referente la experiencia desde la práctica, es aquí (creando estas zonas de adaptación curricular) donde más se respeta el principio de individualidad. Más aún, en algunos casos, a estos espacios se les denomina «aula de instrucción individualizada»; no entraremos aquí en los posibles arrastres ideológicos de esta denominación y sólo resaltaremos el hecho de que se haya pensado en la necesidad de acciones individualizadas. Hasta aquí el análisis de una solución que se ha querido implantar al «desplegar los decretos».

¿Cuál podría ser el inicio para pensar en una solución que se rigiera por la heterogeneidad y abandonara las tentaciones hacia la homogeneización? Creo que pueden existir cuatro posiciones iniciales que están condenadas a un propósito convergente:

1. La primera comienza por aceptar la necesidad de la adecuación del diseño curricular de aula, pero modificando su estructura. Para ello hay que abandonar esa querencia a convertirlo en prescriptivo en función de los tres niveles de adaptación, que algunos se empeñan en aplicar, y «estirar» el desarrollo curricular hasta hacer que la adaptación sea el cuarto nivel de concreción del currículo. De este modo, a la negación del carácter prescriptivo hacia la homogeneidad se contraponen la afirmación de su impronta genuina: *flexibilidad* y *polivalencia*. Estas dos deberán ser las características radicales de este cuarto nivel de concreción curricular, de acuerdo con la propuesta.
2. El reconocimiento de la comunidad educativa (y sobre todo del profesor) de que en el aula no hay dominancia y tendencia hacia la homogeneidad, sino hacia la heterogeneidad. Ésta, a su vez, exige la actitud positiva y clara para aceptar la alteridad como principio rector de todo lo que gire entorno al Proyecto educativo de centro y al Proyecto curricular, como documentos básicos de los que nacen todos los demás.

Si nos referimos a toda la comunidad educativa, lo hacemos porque allí puede radicar el origen del problema; además, allí se puede refugiar el maestro cuando no está de acuerdo con el plan de integración escolar. Sería un buen escudo para seguir haciendo lo mismo de siempre: homogeneizar. Todavía así no descamparía el temporal dada la situación social hacia los etnocentrismos irracionales o hacia la eliminación de las diferencias extre-

- mas. El clima social tampoco es un caldo de cultivo adecuado para caminar tranquilos por las veredas de la reforma educativa en el terreno concreto de la integración escolar. Algo más veremos después al respecto.
3. Existe una tercera posición de carácter axiológico cuyo análisis es complejo, pero totalmente imprescindible como base del cambio en el aspecto que nos preocupa. Nada se conseguiría si se produjera un cambio social respecto a la consideración de personas diversas, por principio esencial, que siguen siendo próximas en cada momento de su vida si, a la vez, cada persona no reconoce, y menos aún acepta, las características propias de su diversidad. De aquí nace un viejo principio pedagógico: la acción educativa sigue los cauces de normalidad en las interacciones cuando se parte de una sólida situación de autoestima. ¿Qué se hace en la institución educativa para, desde la infancia, racionalizar y fortalecer esta autoestima? ¿Hace algo la familia? ¿No estamos en medio de un universalismo de conductas, sentimientos y tendencias cada vez menos personal y, por lo tanto, más deshumanizante? En este punto las preguntas pueden llegar a la infinitud, signo evidente de que el problema no ha sido tratado con suficiente rigor.
 4. Hemos dicho que el clima social actual no es el más propicio para aceptar las tesis en torno a la individualidad y, sobre todo, las que hablan de admitir la alteridad como riqueza de una sociedad fundada en la diversidad. Se habla hoy de los irracionales nacionalismos, de las pensadas dominancias de nuevas castas económicas, en fin, de la «socialización pautada», gracias a la que todos tienen que pensar, sentir, hacer y estar dentro del mismo pentagrama y orquestados en la misma clave de sol.

A partir de esta hipótesis (que ya va encontrando la antítesis en los últimos fenómenos de la dictadura comunista de corte estaliniano, así como de otros socialismos entendidos desde el centralismo ideológico y no a partir de la discusión sociocrítica abierta y amplia) se puede llegar a un punto de convergencia dialógica. Partiré de una propuesta ideológica de Pérez Tapiés (1996: 41-42) como acicate para esta reflexión crítica:

[...] quien califica a otro como bárbaro en ese sentido se «barbariza» él mismo, dada su cerrazón para reconocer la alteridad. Quien no es capaz de ver en el otro a un ser humano como él mismo, sólo prueba su propia deshumanización. Y si el considerado bárbaro había sido visto como aquel diferente a quien se trata de forma desigual, puesto que se rehusa compartir con él la propia humanidad, ahora resulta que a quien hay que llamar bárbaro, en el nuevo sentido moral, es al que no reconoce al diferente como igual, como quien porta en sí, tanto como uno mismo, toda la humanidad.

El comportamiento social es hoy altamente diferencial, a la vez que reduccionista a situaciones actitudinales de corto espectro. Es fácil encontrar en un periódico (semanario o diario) la rotunda negación de los padres de un centro a que sus hijos convivan pedagógicamente con una persona de la misma edad que tenga una individualidad marcada por la diferente «α» o «Υ» (sín-

drome de Down, síndrome de inmunodeficiencia adquirida, etnia gitana, problemas económicos transitorios, hijo de padre o madre no conocidos, etc.). No es tan normal que la negación convivencial de tales padres provenga de una causa diferencial no tan evidente, exteriormente hablando (debilidad en el rendimiento académico, deficiencias en capacidades mentales, etc.), siempre que su porte externo, la comunicación verbal y no verbal o el sistema relacional, en general, no se manifieste con claridad como fuera de los límites sociales de lo considerado «normal».

Es evidente que provocar un cambio axiológico (base del sistema actitudinal) en la sociedad actual es tarea ardua. Además, siempre quedará la duda de si está aconteciendo un cambio actitudinal en el grupo social o si solamente hay una **toma de postura** para no disentir en exceso con la demanda de sensibilidad y racionalidad que la sociedad democrática está pidiendo reiteradamente a cada uno de sus miembros y a todos sus grupos constituyentes. Este problema es complejo y aquí radica el alejamiento del reconocimiento a la individualidad, enmascarado por el disimulo social.

2. Alteridad-diversidad y sociabilidad

Admitida la diversidad, es preciso reflexionar sobre el significado que esto tiene respecto a la sociabilidad, la otra cara necesaria para alcanzar los mínimos de «persona humana». Con esto llegamos a una hipótesis clave: individualidad y sociabilidad son dos acciones didácticas, y por lo tanto pedagógicas, que convergen en la formación de la personalidad.

Existe un problema dialéctico que es necesario solventar previamente y, si no fuera posible, tomar alguna decisión con el fin de que el currículo tenga alguna línea de viabilidad. Hay, más que nunca, una excesiva creencia, y tendencia práctica, hacia el trabajo escolar socializado (trabajo en grupo, modelo Jena, trabajo colaborativo o cooperativo, etc.); algunos han sido defensores a ultranza de esta modalidad, olvidando o reduciendo al ridículo, el trabajo individualizado en la enseñanza. Sin embargo, el pensamiento práctico tiene que regirse por un equilibrio ajustado al desarrollo biológico y a las advertencias que dimanan de la práctica anterior. Veamos uno y otro para calibrar el punto justo de aplicación en la adaptación curricular (el propuesto cuarto nivel de concreción).

El desarrollo madurativo del individuo es un juego constante entre lo individual y lo social. Ahora bien, parece que las cotas de socialización se alcanzan en función de una potenciación de las capacidades individuales; estoy pensando dentro de los estrictos cánones del desarrollo biológico, es decir, cuando la influencia intencional y sistemática de la educación es minúscula, inexistente o de poco peso específico. Potencia el individuo su personalidad defendiendo su ego de las presiones del grupo que le rodea; sufre etapas de egocentrismo, manifiesta en situaciones nonistas, antes de lograr la superación del *egocentrismo social*, momento en que comienza a funcionar el juego de «papeles» en la división de funciones y acciones en el interior del grupo. Esta

situación madurativa llega a su emergencia si antes ha existido una potenciación de la individualidad; de otro modo, seguirá existiendo el predominio de la dependencia y el estancamiento en situaciones egocósmicas.

Si esto acontece así en los cinco o seis primeros años de vida, sigue después manifestándose de forma similar aunque con distinto componente psicológico. Tal sucede, por ejemplo, en el momento de superación del *egocentrismo intelectual*. El proceso de maduración intelectual, de corte personal, ha tenido que superar el pensamiento operativo concreto y comenzar a adentrarse en las exquisiteces cognitivas del pensamiento operativo formal. Es en ese momento de la epistemología genética cuando el individuo es capaz de dar ideas y opiniones personales, nacidas de la reflexión individual que, a su vez, se basa en los parámetros de interpretación del mundo, la vida, la sociedad, etc. de corte personal. Del mismo modo puede pedir ideas, opiniones o maneras de hacer de acuerdo con sus necesidades personales y grupales; puede reflexionar gracias a encontrarse en una situación de conflicto sociocognitivo; es capaz de rechazar o de aceptar ideas, opiniones, aspectos valorativos o comportamientos de marcada tendencia actitudinal. Es decir, se llega a comportamientos sociales y socializadores gracias a que existe una posición crítica de corte individual. Todo lo que se aleje de este principio se acercará al principio de alienación.

Basta pensar que la base de la práctica de los modelos de alienación (formación militar, formación religiosa, educación sectaria, etc.) es grupal: todos deben pensar igual, actuar igual, vestir igual. Se elimina, por principio, el pensamiento individual, la crítica personal y hasta la interpretación racional para llegar a la masificación del pensamiento, de los sentimientos, del quehacer cotidiano.

La verdadera educación fortalece el pensamiento crítico personal y, junto a él, se aprovechan las aportaciones individuales que llegan al grupo en cuyo seno se genera ese conflicto sociocognitivo que obliga al juicio crítico y a la toma de decisiones.

Como puede observarse en el devenir de este discurso, en ningún momento se quiere eliminar la sociabilidad y, por consiguiente, cualquiera de sus manifestaciones en el quehacer pedagógico. Sólo queremos racionalizarla desde el plano de la individualidad. Además, al plano social se llega desde una alternativa de carácter ético, lo cual conlleva un compromiso personal nacido de la individualidad.

¿Qué repercusiones tiene este discurso en la práctica educativa? En primer lugar, parece evidente que la base de las adaptaciones curriculares será la individualidad y no la referencia a grupos con características diferenciales; pero se puede ir más allá: en cualquier situación educativa el punto de arranque es el elenco de los aprendizajes individuales que ya domina el sujeto. No tiene sentido que el fundamento de la enseñanza, sobre todo la obligatoria, tenga su apoyo en las estructuras epistemológicas de las ciencias, los saberes, las técnicas o las artes. Lo lógico es que la referencia, como vengo insistiendo, sea la individualidad de los sujetos con toda la riqueza semántica que este término

incluye: su nivel madurativo, sus aprendizajes anteriores y sus consecuentes inclusores, sus procedimientos para dominar otros aprendizajes, sus intereses, etc. Vuelvo a insistir:

1. El referente es la individualidad de los sujetos que constituyen el grupo de aprendizaje (grupo diana).
2. La individualidad, desde la autonomía personal y la consecuente responsabilidad asumida críticamente, garantiza el trabajo socializado en todas sus dimensiones.
3. La individualidad, en cada momento vital, está constituida, en su estructura interna, por los aprendizajes adquiridos, tanto en acciones formales, no formales como informales. Todo ese elenco de aprendizajes integrados configuran la personalidad de cada sujeto. El sujeto es quien aprende, y lo hace desde esas estructuras previas, porque otras, ajenas a su individualidad, provocarán fracaso académico, aprendizajes «bancarios» (según Freire), memorismo o actitudes negativas hacia la escuela, el currículo o el aprendizaje en general.

Siendo ésta la realidad, ¿qué es lo que hay que evitar como principio teórico previo a la práctica?

1. Confundir la planificación con el proceso de enseñanza porque la planificación puede ser prescriptiva en tanto que el proceso renuncia a cualquier tentación de generalización. No cabe duda que existe la necesidad ineludible de planificar (Proyecto curricular en cada una de sus concreciones); pero el proceso está sujeto al principio de momentaneidad que provoca la impredecibilidad. De aquí su imposibilidad prescriptiva.

Aquí subyace un viejo vicio didáctico nacido de los modelos conductistas y afianzado por una práctica que no ha roto los antiguos esquemas de planificación, aunque haya cambiado el lenguaje o la terminología. La práctica sigue siendo conductista a pesar de unos conceptos, términos primitivos y lenguaje propio del aprendizaje significativo y del constructivismo: lo planificado está sujeto a cambio, aunque se supone que no será sustantivamente, so pena de dudar de la validez curricular de la citada planificación.

2. La tendencia a la homogeneización (aulas, ciclos, cursos, grupos) ha hecho que la enseñanza individualizada se lleve a término sin pensar en lo genuino de cada individuo, es decir, sin considerar lo heterogéneo como base fundamental; vista así, no es extraño que las editoriales puedan lanzar «paquetes individualizados» para el curso x o y sin la mínima referencia al grupo constitutivo de tales cursos.

Es difícil pensar hoy en un diseño curricular de este calado didáctico sin partir de un adecuado diagnóstico. Usamos aquí la palabra *diagnóstico* en su genuino sentido de cabeza de puente entre la situación anterior y los requisitos que los objetivos plantean; por lo tanto, es la configuración actual de los aprendizajes habidos para poder determinar el desarrollo del currículo poste-

rior y para poder orientar el momento interactivo. Véase, por lo tanto, como se está abogando por un diagnóstico del grupo de aprendizaje (diagnóstico desde la homogeneidad) y por un diagnóstico individual (diagnóstico desde la heterogeneidad y, como concreción, desde la diversidad).

3. La enseñanza individualizada, si se busca la aplicación de la misma con pleno sentido, exige unos fundamentos que garantizan la calidad, y aún la posibilidad de su aplicación. Hace ya muchos años que escribí sobre este tema y, aunque nadie lo ha rebatido ni nadie lo ha ampliado, me parece adecuado ahora volverlo a estudiar desde la realidad curricular actual.

En mi libro *La enseñanza individualizada*, editado por CEAC a principios de los años ochenta, se hablaba de cuatro principios que son las bases de la enseñanza individualizada.

Principio de libertad

Sin la necesaria libertad de acción es imposible hablar de enseñanza individualizada. Este principio pone en tela de juicio la famosa dicotomía entre control social de la educación y la necesaria libertad de acción docente y discente. Se decía entonces (Ferrández, 1983: 12).

Este verdadero sentido de la libertad individualizada admite programas previamente elaborados, objetivos propuestos, controles y evaluaciones; todo aquello que puede interpretarse como una imposición social, pero el alumno debe ser libre en su actuación, en el cómo, en el por dónde y en el con qué. En este caso Freinet es uno de los paladines: la libertad (dice este autor), más en la educación que en la vida, no es una entelequia: supone la posibilidad de una elección. Si no se le ofrece al niño una gama suficiente de posibilidades de trabajo a su medida, nunca podrá funcionar.

Hasta aquí la declaración del principio que a todas luces es admisible. Así lo vieron también Legrand, Whasburne y el ahora recuperado y releído Dewey. Sin embargo, hay que pensar más allá del principio teórico y criarlo por el tamiz de la razón práctica.

Lo primero que aparece con clarividencia es que la capacidad para el uso de la libertad no tiene la misma categoría o potencia en todos los momentos existenciales, sino que es proporcional al nivel madurativo. No tendrá la misma capacidad de dirigir libremente su acción un alumno de educación infantil que otro de bachillerato. Esto se debe a que la libertad de elección y, sobre todo, de acción depende de:

- Un conocimiento de los máximos y mínimos entre los que se mueve la posibilidad de elección-acción.
- Una deliberación crítica que permita aclarar los beneficios, las dificultades y las contrariedades de dichos extremos (máximos y mínimos).

- Una decisión justificada de la elección efectuada.
- Una puesta en práctica de la decisión.
- Una evaluación continua de la práctica que permite continuar en ella o cambiar su forma de ser y hacer.

De forma global bien se puede mantener que la libertad de acción y decisión en la enseñanza exige, a su vez, la capacidad constante de autoevaluación de las acciones que se realizan y de las consecuciones que se van logrando en el aprendizaje. Por lo tanto, el individuo ha de tener capacidad para valorar su trabajo, considerado en sus diversas formas de actividad curricular, y de enjuiciar la validez y la calidad de los aprendizajes logrados; no tanto hay que juzgar el número de conceptos, procedimientos, actitudes, etc. que se han conseguido, sino también el valor cualitativo de los mismos: sólo interiorización, nivel de asimilación, integración, transferencia, etc.

Estamos hablando de exigencias máximas de acuerdo a las que el trabajo individualizado quedaría relegado a los últimos años de la enseñanza obligatoria. Ahora bien, se puede introducir un proceso interactivo que se mueva en los esquemas de paradigma mediacional mixto (por ejemplo, el propuesto por Winne y Marx), de modo que la acción individualizada fuera posible en los últimos años de la enseñanza primaria. Antes, en cuanto a edad cronológica y escolar, nos parece difícil hablar de enseñanza individualizada, aunque siempre existe la posibilidad de poner en marcha actividades de enseñanza y aprendizaje prescritas individualmente.

Al llegar a este punto topamos con dos dificultades:

- 1) ¿Sirve para algo un conjunto de actividades prescritas individualmente? En cuanto a que es una forma estratégica de hacer, es válido didácticamente, pero carecería de practicidad educativa si todo el plan curricular se fundamenta en esa tipología de actividad; tienen, por lo tanto, una validez condicional puesto que se juzga en función de la multivariada de estrategias metodológicas que se planifican. Será una actividad más, aunque en casos concretos tendrá más peso específico que otras de carácter individual o socializado.
- 2) ¿Qué hacer cuando el alumno tiene una edad cronológica que, en principio, es garantía de libertad para la opción y puesta en práctica de actividades de aprendizaje personal, pero su desarrollo madurativo marca diferencias a la baja en las capacidades requeridas? La respuesta camina por los mismos derroteros que la dada anteriormente: habrá que refugiarse en el paradigma mediacional mixto, aunque el profesor tendrá que llevar a término, sólo o con la ayuda de especialistas, una mayor actividad orientadora, de ayuda y de incentivación. El control del trabajo del alumno y de sus aprendizajes también se decantará más hacia la mediación del profesor.

En las primeras edades la capacidad de libertad es pequeña, por lo que será el docente quien supla la carencia (Ferrández, 1983: 15).

Ahora se puede añadir:

Las capacidades del sujeto maduran en función de un proceso que hemos denominado «curva S». Para que el sujeto pueda decidir primero y hacer después, tiene que haber alcanzado, como mínimo, la emergencia de las capacidades necesarias para estos menesteres. Cuando esta emergencia no existe, será el profesor quien llevará el mayor peso orientador y de decisión.

Principio de la acción

No hay aprendizaje sin trabajo discente; aunque la actividad docente sea cualitativamente inmejorable, nada se consigue si el alumno no entra en la actividad.

En realidad la persona, mientras actúa, introduce variaciones en la cultura que le rodea o bien engendra nuevos modelos que, a la vez, repercuten en su «yo» y autoimpulsan su estado actual hacia metas más elevadas. La actividad permite al hombre trascenderse y, por tanto, da a la individualidad un aspecto peculiar, ya que no es algo constante e invariable en todos los aspectos. Gracias a ella, aunque no sólo por ello, podemos hablar de individuo-persona y podemos confirmar que mediante la actividad incorporamos a nuestro «yo» hechos, verdades, sensaciones, afectos, etc. que antes eran exteriores y aun desconocidas a ese «yo», a la vez que lo convertimos en camino para ir hacia nuevas sustancias intelectuales, sensitivas o afectivas (Ferrández, 1983: 15).

La actividad es causación de mi cultura subjetiva, pero además tiene capacidad de participar en la génesis de la nueva cultura. Es en sí mismo algo tan importante que el hombre tendría que definirse en función de la cantidad y calidad de su actividad individual y social. Como consecuencia, la educación como causación coadyuvante de la estructura de la personalidad no es más que acción. Tal es la certeza de este aserto que la estructura de la práctica de la enseñanza se diferencia en tres momentos de acción con vocación convergente: momento preactivo, momento interactivo y momento postactivo. Si somos consecuentes con la función denotativa del lenguaje, desde este momento huelga cualquier otro comentario desde la semántica; pero lo mismo sucede desde el análisis crítico de la práctica: todo es actividad y todos los protagonistas de la enseñanza lo son en cuanto que llevan a cabo acciones estratégicas que les permiten enseñar y aprender adecuadamente. Si se contempla desde la epistemología genética, hay que admitir la importancia de la «interacción con el medio» para seguir *construyendo* el andamiaje de la inteligencia, de la moral y de las formas de hacer.

Estas acciones, y ya se ha dicho antes algo al respecto, pueden ser *individuales* (trabajo personal más o menos genuino) o *sociales* (trabajo en grupo donde intervienen pocas o muchas personas). La formación de la persona para la masificación, como manifestación suprema de la alienación y polo opuesto de la existencia de la alteridad, puede nacer del trabajo individual del mismo modo que de la actividad en grupo. El estar solo en el momento de actividad

o el hecho de trabajar con otros no es el elemento diferencial de *la actividad individualizada*. Para que ésta sea tal, y como ya dije en su día, es necesario:

- a) Que el sujeto tenga unos motivos, internos al propio sujeto, que le impulsen y muevan para elegir resoluciones concretas de acción. Por la misma razón, habrá situaciones en las que el sujeto que aprende rechazará tipologías de acción, de modo que si se consideran necesarias para el aprendizaje será preciso comenzar por implantar incentivos que generen la motivación para la acción.
- b) Ha de existir un conocimiento aproximado de los propósitos que exigen ese tipo de actividad: por qué se lleva a término el aprendizaje de esa manera y por qué se desechan otras maneras de acción didáctica.
- c) Un conocimiento de las consecuciones parciales que se han de alcanzar para llegar al propósito final. En algunas ocasiones, el alumno abandona la acción individual porque desconoce el camino intermedio e ignora la razón de algún tipo de acciones. Últimamente se ha detectado este fenómeno en la ESO, sobre todo en el desarrollo del currículo de matemáticas.
- d) Las acciones de aprendizaje, nacidas del proceso de enseñanza, no pueden ser predichas, negando la posibilidad de adecuación, sino que tienen que ser abiertas a posibles acomodaciones, aunque siempre han de conducir a los propósitos planificados, tanto prescrita como individualmente.
- e) Es necesaria una cierta autonomía en el ritmo de trabajo durante el proceso de enseñanza-aprendizaje.

A estos requisitos, presentes desde el principio de la actividad individualizada, habría hoy que añadir otros dos que configuraran definitivamente el principio de la acción:

a) El primero de ellos se refiere a la riqueza didáctica que se consigue en el aprendizaje individualizado cuando se parte en éste de la experiencia del alumno, de sus centros de interés y del mapa de sus necesidades. En resumen, cuando el punto de arranque nace del parámetro de interpretación que se ha configurado al interactuar con el medio social, natural, artístico, tecnológico, etc. Éste es el escalón que posibilita el punto de apoyo para continuar. Si se desea otro lenguaje más psicológico, ése es el inclusor que permite el aprendizaje significativo.

Cuando se acepta este principio, se reclama automáticamente la existencia inexcusable del diagnóstico grupal, para lo prescriptivo, e individual para mantenerse en la esencia de la diversidad. A partir de ahí, la actividad es patrimonio del grupo aula, pero necesita la pertinente adaptación a los posibles niveles de adecuación.

No cabe duda de que es urgente una revisión curricular de los diseños individualizados desde el panorama de los aprendizajes que los alumnos han logrado en su constante interacción y acción existencial en situaciones informales y no formales. No quiero decir que se olviden los aprendizajes logrados en la acti-

vidad curricular formal; insisto, sin embargo, en que éstos no son los esenciales, como viene siendo habitual en la forma de desarrollar el currículo actualmente. Simplemente, es necesario ampliar el campo de referencia para el diagnóstico una vez que ya se ha superado el estrecho panorama que se visualizaba desde lo meramente psicológico, muy propio de algunas acciones pedagógicas.

b) El segundo requisito a considerar hoy lo encontramos en la vieja teoría de Titone cuando habla de las dimensiones del acto didáctico. A modo de recordatorio, y como base de la reflexión, los expondré con brevedad.

- *La dimensión sintáctica* habla de la complementariedad y convergencia de las distintas estrategias didácticas que se pongan en marcha en el mismo proceso de enseñanza regido por los mismos propósitos. Esta dimensión es fundamental para cualquier alumno, pero es clave cuando nos enfrentamos con situaciones diferenciales, y no me refiero solamente a momentos de «dificultades de aprendizaje», sino también a situaciones iniciales basadas en actitudes, motivaciones, experiencias previas, etc. en el amplio espectro de la educación.
- *La dimensión semántica* hace referencia a la convergencia necesaria entre la actividad o las estrategias metodológicas y las exigencias de los contenidos culturales para el aprendizaje. Esta dimensión se puede «leer» desde dos ángulos cuando se visualiza en la panorámica de la individualizada. Puede analizarse como un modo de seleccionar y secuenciar contenidos pensando ya, desde el principio del diseño curricular, en la diversidad y no en la homogeneidad del grupo de incidencia. Se acierta más si la decisión es la primera (diversidad).
- *La dimensión pragmática* también puede estudiarse desde la posibilidad de variar la actividad de tal modo que se adapte mejor, en esa variedad, a cada individuo. Volvemos al punto de partida: habrá momentos, aunque no serán abundantes, en los que la actividad planificada se prestará a todos y cada uno de los alumnos; sin embargo, lo más adecuado será presentar un abanico de actividades (multivariedad de actividades didácticas) para que el alumno lleve a cabo aquélla o aquéllas que sean más pertinentes a su forma de aprendizaje.

Por lo tanto, habrá una propuesta de acción común a todos los alumnos, pero inmediatamente tendrá que existir una oferta variada para que cada cual trabaje en función de su idiosincrasia. Del mismo modo, no hay inconveniente en que existan síntesis en función del grupo pero sabiendo que el *aprendizaje* siempre será individualizado. Es decir, por muy anormal que sea la enseñanza, por mucha tendencia a la homogeneización, aunque la tendencia sea alienante, siempre el aprendizaje será individualizado. Es evidente que, si el diseño de acción parte de considerar la diversidad, la individualización está garantizada; pero, aunque se busque la masificación alienante en la acción educativa, el aprendizaje será individualizado, de modo que el sujeto estará en disposición de salir de la alienación.

Principio de responsabilidad

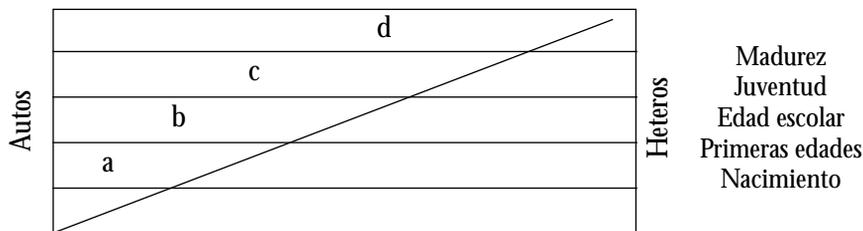
Cuando el alumno ha hecho una elección sobre el trabajo a realizar, orientado por el profesor, pero aceptado libremente, está obligado a responder con un compromiso claro de llegar a término en el tiempo prefijado, aunque dentro de unos límites aceptados. Lo óptimo es dar a los alumnos una organización espacio-temporal flexible con el fin de que el alumno ordene la forma de trabajar, con lo que la necesaria consecuencia es una mayor responsabilidad al hacer su propio trabajo.

Es natural que este principio también esté condicionado por el momento madurativo, y en función del punto en el que se encuentre el alumno se le podrá reclamar más o menos grado de responsabilidad. Si nos fijamos en los viejos modelos que aplicaron la enseñanza individualizada, tuvieron sumo cuidado en este principio de acomodación al desarrollo madurativo del individuo.

El plan Dalton de H. Parkhurst es exportado a Inglaterra gracias a los esfuerzos de Lynch. Parkhurst había ensayado su plan entre 1912-1913 con niños de 8 a 11 años, pero cuando Lynch lo trasladó a Tottenham retardó la edad de aplicación y lo comenzó a investigar, a su vez, con niños de edades comprendidas entre los 10 y los 14 años, aunque admite que con adecuaciones oportunas al sistema puede aplicarse a niños más pequeños.

Personalmente creo que este requisito tiene tres ejes que justifican su existencia.

1. Existe un juego entre el *autos* del individuo que le permite ser responsable y el *heteros* del educador, hablando en términos generales y no sólo del profesor de aula, que exime totalmente de responsabilidad al alumno. Hace ya años que Shostrom y Brammer propusieron un modelo que nos va hoy como anillo al dedo:



Puede verse, en una simple ojeada, cómo al principio de la vida del sujeto la mayor actividad en el recorrido educativo recae sobre el *otro* (heterós), que suple las deficiencias propias de la inmadurez en campos cognitivos, afectivo o conativos. Conforme se avanza, el sujeto se hace cargo de su propia existencia

y entra en las competencias de responsabilidad (gracias a la existencia de la autonomía) cada vez más marcadas; sin embargo nunca alcanzará la totalidad del compromiso responsable en todas las áreas de su existencia, ya que siempre habrá aspectos en los que será difícil hablar de autonomía responsable. Si nos fijamos en el modelo gráfico presentado, se comprueba este hecho en el momento de la madurez donde existe un amplio ámbito de responsabilidad, pero quedan mínimos que obligan a recurrir a la acción orientadora y hasta subsidiaria de otra persona más preparada en esos ámbitos concretos del conocimiento, la afectividad o el saber hacer.

Se dice hoy que las competencias de las personas adultas hay que analizarlas desde los distintos planos del saber. Si existe una dominancia cualitativa en todos ellos, se podría garantizar la presencia de una «adulterez exquisita». Para ello, el hombre en cuestión al que analizamos desde la exigencia de la adulterez, tendría que poseer los mínimos del *saber ser*, *saber estar*, *saber hacer*, *hacer saber*, y *saber desaprender* ya que sin estos últimos su nivel de participación social quedaría reducido a comportamientos gregarios la mayor parte de las veces.

2. Además de este primer principio básico, habría que añadir otro de carácter más práctico: para responsabilizarse de unas acciones determinadas es preciso conocer bien los propósitos que se persiguen. Esto no parece que incluya mucha dificultad, pero ésta se acrecienta si se añade que el conocimiento de los propósitos no es aséptico y aislado de las circunstancias, sino que es preciso conocer en profundidad todo el campo circunstancial.

Parece conveniente recurrir a Jones, Griezzerl y Grinstead (1964: 76-77), autores avezados en el análisis de situaciones de aprendizaje de carácter especial y diferencial. El aprendizaje, dicen estos autores, se da porque el alumno pone en marcha una serie de actividades en busca de un objetivo y, por tanto, se requiere un conocimiento previo tanto del proceso como del punto final. Todo lo que se ponga en beneficio de la enseñanza — fichas, bibliotecas, laboratorios, etc. — está en función del alumno y no en función del profesor. Sin embargo, la creciente complejidad de la cultura actual requiere la presencia de un técnico preparado que ayude al sujeto en su camino hacia el objetivo:

1. Los alumnos no pueden comprender las condiciones de nuestra compleja civilización, no pueden prever las situaciones de su medio ambiente físico y son muy inmaduros para conseguir sólo los logros del actual orden social.
2. Los alumnos no conocen las capacidades necesarias para alcanzar todo lo anterior.
3. Los alumnos no siempre quieren hacer las cosas que son indispensables para alcanzar los objetivos propuestos.

No cabe duda de que estas reflexiones son de un alto valor cuando se trata de analizarlas desde el plano de la reflexión.

3. Conocimiento de las etapas que se van consiguiendo para poder compensar la actividad cuando ésta no sea suficiente y/o satisfactoria. El conocimiento de los propios adelantos es un requisito indispensable para mantener la

motivación del alumno; con esto ya se lograría un mantenimiento adecuado en los niveles de responsabilidad y el hecho expuesto quedaría didácticamente justificado. Por este lado no hay un alto grado de discrepancia, sin embargo, ésta alcanza cotas de elevado discurso cuando se pone en tela de juicio si el alumno debe valorar sus consecuciones desde el plano de la suficiencia de rendimientos académicos o si sólo ha de controlar los niveles de satisfactoriedad en el desarrollo de la actividad.

Este es el planteamiento que nos lleva al último principio de la enseñanza individualizada y que, para terminar, expondré brevemente.

Principio de autocontrol

Es habitual encontrar en el pensamiento de los que han elaborado una teoría sobre la actividad individualizada, así como descubrir en la práctica real en el aula, una tendencia a la autoevaluación del alumno. Dice, por ejemplo, Bouchet (1948: 164-165):

Las correcciones magistrales (orales o escritas) no son más que un paliativo. El niño las considera, en general, bastante distraídamente, y cae enseguida en las mismas faltas. Lo mejor es lograr que el niño se corrija a sí mismo, indicando sencillamente, de una manera precisa, donde está el error.

La idea se decanta claramente en favor de la autoevaluación.

Si recurrimos al campo de la práctica individualizada en el aula parece ser que hay más una tendencia al control del trabajo realizado que no hacia la calidad de los aprendizajes consolidados; es decir, se busca más la satisfactoriedad de la actividad que la suficiencia del aprendizaje. Tal es el caso de la escuela Winnetka, que actúa por *proyectos*, o el plan Dalton, que lleva a cabo la acción mediante *asignaciones*. El control se realiza mediante la tarjeta del alumno, la gráfica del maestro y la gráfica para la escuela.

Desde el principio de su proyecto se opuso Dottrens a la autocorrección del alumno, aunque nada se dice respecto al autocontrol de la cantidad de trabajo realizado. Aporta razones morales, psicológicas, pero, sobre todo, pedagógicas. Dice este autor, partiendo del conocimiento práctico, que la resistencia moral del niño puede quedar sometida a un estado de presión si se le entregan los resultados antes de haberlos efectuado. Alega, asimismo, que existe un proceso de maduración discente, de modo que no todos los niños ni todas las edades están preparados para la autocorrección.

Distingue Dottrens entre control del rendimiento y control del trabajo efectuado donde sólo intenta controlar el número de elementos individualizados que el alumno ha realizado. Debe ser el profesor quien da el visto bueno final, aunque para ello requiera la opinión de cada alumno y hasta el punto de vista del grupo.

Todo puede reunirse en este aspecto con aceptar el autocontrol del trabajo realizado por parte del alumno con la supervisión del profesor y la heteroeva-

luación que es responsabilidad del profesor, con la necesaria contrastación con la «opinión» del alumno.

La aplicación de un plan individualizado no puede olvidar la existencia de estos principios didácticos. Ante este requisito no es fácil pensar en su posibilidad dentro de planteamientos de diversidad. Sin embargo, también es verdad que las exigencias que plantean estos principios no son unívocas, sino que se mueven en un amplio margen de máximos y mínimos. Desde aquí hay que comenzar a pensar.

Bibliografía

- BOUCHET, T.H. (1948). *L'individualisation de l'enseignement*. París: PUF.
- DEWEY, J. (1957). *Las escuelas de mañana*. Buenos Aires: Losada.
- DEWEY, J. (1971). *Democracia y educación*. Buenos Aires: Losada.
- FERNÁNDEZ HUERTA, J. (1968). «La enseñanza programada y las máquinas de enseñar». *Tiempo y educación*, tomo II, fascículo 9. Madrid: COMPI.
- FREINET, C.; BERTELOOT, M. (1966). *Travail individualisé et programmation*. Cannes: Bibliothèque de l'école moderne.
- GARCÍA HOZ, V. (1970). *Educación personalizada*, Madrid: CSIC.
- JONES, A.J.; GRIZZELL, E.D.; GRINSTEAD, W.J. (1964). *El sistema de unidades del trabajo escolar*. México: UTHEA.
- LEGRAND, L. (1971). *Une méthode active pour l'école d'aujourd'hui*. Delachaux-Niestle, Neuchatel, Suiza.
- LYNCH, A.J. (1966). *El trabajo individual según el plan Dalton*. Buenos Aires: Losada.
- MORANDO, DANTE (1961). *Pedagogía*. Barcelona: Luis Miracle.
- MORY, F. (1964). *Enseñanza individual y trabajo por equipos*. Buenos Aires: Kapelusz.
- REMPLÉIM, H. (1966). *Tratado de psicología evolutiva*. Barcelona: Labor.
- WASHBURNE, C.W. (1962). *Winnetka: Historia y significación de un experimento pedagógico*. Buenos Aires: Losada.