

ORGANIZACIÓN DE ALUMNOS

Núria Borrell Felip

Dentro de la organización de alumnos podemos señalar dos grandes apartados. Aquel que hace referencia a la agrupación de alumnos para recibir la enseñanza y realizar el aprendizaje de las diferentes materias que componen el currículum escolar de un determinado nivel (primaria, media, etc.), y aquel otro que tiene en cuenta la participación de los estudiantes en los distintos niveles de gestión de la escuela. En este trabajo solo podremos analizar el primer aspecto.

El agrupamiento, cualquiera que sea su forma, es un hecho permanente, inseparable de la educación institucional, en la medida en que los centros de enseñanza tienen que enfrentarse con la tarea de educar a un número considerable de estudiantes. El agrupamiento, ciertamente, es menos importante que la escuela, igual que esta lo es menos que la educación; el agrupamiento tiene carácter instrumental... pero es, y seguirá siéndolo, un hecho inevitable, inescapable, en el contexto escolar¹.

Es interesante conocer la eficacia, en términos de cantidad y calidad de aprendizaje, y principalmente de educación, de las diversas modalidades de agrupamiento. Al mismo tiempo que cada centro debe plantearse qué pretende con tal o cual agrupación, y cuál es la más adecuada y posible con los elementos humanos, funcionales y materiales de que dispone.

Al tratar de la agrupación de los alumnos debemos referirnos a lo que Goodlad y Rehage² llaman coordenadas vertical y horizontal de la organización escolar.

¹ ORDEN DE LA HOZ. A., *El agrupamiento de los alumnos*, ICE Complutense—CSIC, Madrid 1974, p. 286.

² GOODLAD, J.I. y REHAGE, K., «Unscrambling the Vocabulary of School Organization», *N.E.A. Journal* 51, 1962, pp. 34-36.

La dimensión vertical es aquella pauta organizativa que guía el proceso de los alumnos desde que entran en la escuela hasta que salen de ella. También hay que distribuir a los alumnos entre los diferentes profesores; es la dimensión horizontal la que realiza esta función.

Graduación, graduación por grandes ciclos y no graduación son los planes de organización vertical entre los que podemos elegir. En cuanto a la estructura horizontal, puede resolverse el problema agrupando a los alumnos homogénea o heterogéneamente, organizando su plan de estudios para destacar la independencia o interrelación de las materias, manteniendo clases autosuficientes o clasificadas por departamentos o usando cualquier tipo de agrupación interclase.

El gran problema es: ¿cómo disponer de una vía ordenada para el paso de los alumnos a través de la escuela, teniendo en cuenta sus diferencias individuales? Como se ha de atender a la vez a un gran número de alumnos, es imposible un plan propio para cada niño, y este se ve obligado a seguir unas pautas pensadas para cada edad (como máximo con algunas modificaciones, según su progreso sea más rápido o más lento que la media). De un plan que el preceptor pensaba para cada discente, con la escuela graduada se pasó a un plan centrado en el desarrollo por grupos. Además, los alumnos, en grupos estables durante un curso, al finalizar este período es cuando se vuelven a reagrupar de acuerdo con el rendimiento individual de cada uno de ellos.

La clasificación de alumnos por grupos debe fundarse en el conocimiento de los alumnos y del maestro, y en saber las metas que se desean alcanzar.

Los alumnos se incorporan al sistema educativo a una determinada edad y van recorriendo sus diversos grados, cursos o años agrupados formando niveles: primario, secundario y terciario o superior, de acuerdo con la edad de los estudiantes o la superación de determinados niveles académicos.

ENSEÑANZA GRADUADA

La enseñanza graduada ha sido el sistema tradicional de organización escolar para la progresión de los alumnos. Pero, anteriormente, hubo un tiempo en que la escuela no tenía estructura vertical, luego, a veces, pasó a ser toda ella una estructura; ahora, se intenta modificar la estructura para reconocer y tener en cuenta la individualidad de cada alumno.

La escuela graduada proporcionó un medio para reducir los márgenes de edades de una clase y para asignar unas tareas bien definidas a cada uno de los maestros. Se delimitan conjuntos de objetivos y/o conteni-

dos del plan de estudios y se asignan a un grupo de alumnos que forman un grado determinado, que han de cubrirlos generalmente en un año. Como cada uno de estos eslabones (grados o cursos) es a la vez propedéutico del siguiente, los alumnos, para poder promocionar, han de superar todos los objetivos y/o contenidos, de lo contrario, es aconsejable repetir el curso. El currículum escolar se compone de una serie de eslabones que, adecuadamente articulados, constituyen la vía a seguir por el alumno en su progresión académica.

Este sistema, generalizado en todo el país, fue constituyendo una garantía para el cumplimiento del derecho a la educación de los ciudadanos y fue posibilitando unos criterios de evaluación del aprendizaje, según normas, y de coordinación entre los distintos centros escolares.

También significó un notable adelanto en relación con el tipo de enseñanza que se impartía a principios de siglo y posibilitó una educación escolar para toda la población infantil. Muchas de las escuelas graduadas junto con esta innovación introducían mejoras, tanto en su currículum como en la organización escolar.

En este sentido, es bien significativa la afirmación de Alexandre Galí refiriéndose a que, «les Escoles del districte VI acabessin essent un model especialment assolit d'escola graduada; el primer potser que s'hagués creat a Catalunya, i que, a la vegada, fossin una de les primeres institucions escolars organitzades amb preocupacions tècniques de control físic, psicològic i pedagògic dels alumnes»³.

En dicha escuela, en 1912, ya funcionaban seis grados y un grado de pàrvuls; pero probablemente ya hacía tiempo que había una organización graduada, pues en las Escuelas del distrito II el mismo Galí señala que en «l'any 1910 la secció diürna comptava amb sis graus o classes i un grau de pàrvuls»⁴.

Galí transcribe la nota necrológica de la muerte del doctor Estrany, primer director de las Escuelas del distrito VI, en la que el nuevo director señor Torres escribe: «Ell (el doctor Estrany) fou el primer en acceptar el nostre pla de reorganització de les Escoles per dotar-les d'una graduació completa, amb la futura instal·lació de petits tallers manuals escolars... A la seva generosa intervenció es degué que les distingides persones que integraven la directiva de les Escoles (Ramon Monegal, entre d'altres) acceptessin la graduació esmentada que comprenia vuit graus. Principalment, fou obra seva la distribució de les matèries en programes graduats i adequats a la graduació establerta». Y después

³ GALÍ, A., *Història de les institucions i del moviment cultural a Catalunya II*, Fundació A.G., Barcelona 1978, p. 113.

⁴ GALÍ, A., *op. cit.*, p. 34.

Galí afege: «Aquesta graduació possiblement no va arribar mai als vuit graus, com no es desdoblés el de pàrvuls, pel fet que els sis graus satisfien del tot l'escolaritat habitual dels nois que solien deixar l'escola... cap als dotze o tretze anys»⁵.

Tambien el mismo Galí nos habla de la campaña que el señor Ramón Monegal, industrial barcelonés y protector de la enseñanza y en especial de las dos citadas escuelas del distrito II y del distrito VI, llevó a cabo, afirmando que «l'any 1913 va dur a terme una formidable campanya per a la graduació de l'escola primària, fent dependre d'aquesta millora, amb una visió molt clara del problema, el progrés de l'ensenyament a Espanya. Fou poc després d'aquesta campanya que la graduació de l'ensenyament va ésser iniciada, però no se sap, i fóra interessant de dir-ho fent la història d'aquesta campanya..., fins a quin punt el poderós alçaprem del senyor Monegal va contribuir a provocar la millora»⁶.

El modelo más tradicional de estructura horizontal para la enseñanza graduada es la organización de alumnos en grupos homogéneos con repeticiones de curso para mantener dicha característica. También hay el modelo de enseñanza graduada con grupos heterogéneos y flexibles de aprendizaje, tal como propugnó la Ley General de Educación (1970). En ella, junto a una enseñanza graduada en ocho cursos, se presenta: la progresión continua del alumnado, la no repetición de curso, los agrupamientos flexibles y las enseñanzas de recuperación.

Las limitaciones principales del sistema graduado pueden deducirse, como señala Gómez Dacal, de sus propios planteamientos:

—Compartimentalización del currículum y del proceso de progreso académico del alumno.

—Fijación de mínimos formativos en base a normas de grupo y a normas temporales de validez general (el año escolar normalmente), para jalonar las etapas en que se divide el proceso de progresión académica del alumno⁷.

Debido a las críticas que ha recibido, ya que, como señala Arturo de la Orden, «el concepto de grado, en cuanto tramo significativo del programa escolar, caracterizado por el elenco de conocimientos, aptitudes y destrezas, previa y rígidamente establecido como expresión del trabajo discente y progreso instructivo de los alumnos en un curso de escolaridad, es arbitrario»⁸, por tanto, se ha tenido que modificar. Esta dificultad de los estudiantes para seguir el ritmo marcado por el hipotético «alumno medio» ha hecho que se realizaran una serie de tentativas de

⁵ GALÍ, A., *op. cit.*, p. 112.

⁶ GALÍ, A., *op. cit.*, pp. 35-36.

⁷ GÓMEZ DACAL, G., *El centro escolar*, Escuela Española, Madrid 1980, pp. 112-113.

⁸ ORDEN DE LA HOZ, A., *op. cit.*, p. 273.

modificación, y se ha planteado la alternativa de la enseñanza no graduada o sin grados. Al hablar de esta (apartado que será el más amplio, pues su concepto es el que subyace en el de ciclos actualmente implantados en España) se verán con más detalle las deficiencias de la enseñanza graduada y las diferencias entre ambos sistemas. La principal de las cuales es: mientras en la graduada es el alumno quien se acomoda al currículum, en la no graduada el currículum está pensado para cada alumno.

ENSEÑANZA NO GRADUADA

Una organización escolar sin grados «es una estructura vertical que permite la progresión constante de todos los alumnos, al mismo tiempo que se reconoce la variabilidad particular que pueden manifestar en todos los aspectos de su desarrollo. Este tipo de organización escolar contempla la existencia de ritmos y medios diferenciados de progresión hacia la consecución de las metas educacionales»⁹. Para diseñar un programa que permita a cada alumno un progreso ininterrumpido se requiere un estudio de las diferencias de cada individuo. Este conocimiento fundamental de las diferencias dentro de cada niño (diferencias intraindividuales) y las diferencias dentro de cada grupo de niños (diferencias interindividuales) es indispensable para desarrollar el concepto de la no graduación.

Reconocidas estas diferencias individuales debemos permitir a cada niño que adelante según sus potencialidades y en un ritmo de progreso continuo, que «implica el avance de los alumnos a lo largo de un frente irregular en todas las áreas significativas del desarrollo. Eliminar los grados sin comprender primero esta teoría del progreso continuo del alumno es incitar al desastre y desacreditar el movimiento de la escuela sin grados»¹⁰.

Entre los propósitos que según Smith llevan a la adopción de un programa sin grados figuran los siguientes:

- Facilitar a cada niño la oportunidad de aprender según sus propias pautas de crecimiento.
- Establecer para cada niño una manera de triunfar en las experiencias escolares.

⁹ SMITH, L.L., *La realidad de la escuela sin grados*, Angel Estrada, Buenos Aires 1974, p. 5.

¹⁰ GOODLAD, J.I. y ANDERSON, H., *La escuela sin grados*, El Ateneo, Buenos Aires 1976, p. 64.

- Eliminar las barreras artificiales que suponen los grados, de modo que el niño más rápido no tenga que cumplir períodos rígidos de tiempo.
- Posibilitar que el niño más lento adelante satisfactoria y exitosamente según su propio ritmo.
- Posibilitar que a cada niño se le enseñe según su mejor nivel de aprendizaje.
- Dar a cada niño un currículo adaptado a sus pautas evolutivas¹¹.

Ello suplica:

- Una agrupación y una subagrupación flexible de los niños.
- Un programa de estudios igualmente flexible y adaptable.
- Un mayor margen de materiales y medios instructivos.

Quizá sería interesante que nos formuláramos las seis preguntas que Carbone planteaba, al discutir el concepto de enseñanza no graduada, de cara a su puesta en práctica.

1. ¿Hemos establecido con claridad nuestros objetivos de instrucción, los hemos organizado en una secuencia realista y hemos cubierto en su totalidad nuestro programa? (Objetivos).
2. ¿Tenemos una variedad suficiente de materiales instructivos, de diferente calidad y nivel, de manera que cada maestro pueda ajustar el proceso de la enseñanza-aprendizaje al margen de la variación de habilidades que se encuentra en cada clase? (Materiales instructivos).
3. ¿Somos capaces de avanzar hacia una mayor individualización de la instrucción, de modo que los alumnos puedan progresar realmente a velocidades individuales? (Instrucción individualizada).
4. ¿Estamos dispuestos a utilizar prácticas de agrupamiento tan flexibles como para permitir movimientos fáciles de un grupo al otro, dentro de una clase, y de una clase dentro de la escuela? (Prácticas de agrupamiento).
5. ¿Contamos con técnicas de evaluación, basadas en nuestros objetivos de instrucción, que suministren una evidencia clara de los logros del alumno, facilitando de tal manera nuestras decisiones sobre agrupamiento y progreso? (Técnicas de evaluación).
6. ¿Estamos suficientemente comprometidos con ese lema educacional —reconocimiento de las diferencias individuales— para hacer algo con las diferencias que durante tanto tiempo solamente «reconocimos»? (Factores humanos)¹².

Y ahora podríamos preguntarnos, ¿qué es, pues, la enseñanza no graduada? Smith nos responde: El sistema sin grados es «una teoría de la educación que posibilita la adaptación de los procedimientos docentes y administrativos con el fin de resolver los problemas planteados por las distintas cualidades sociales, mentales y físicas de los niños. Aplica

¹¹ SMITH, L.L., *Cómo enseñar en la escuela sin grados*, Angel Estrada, Buenos Aires 1974, p. 12.

¹² CARBONE, R.F., *cifr.* MILLER, R.I., *La escuela no graduada*, El Ateneo, Buenos Aires 1976, p. 39.

un plan de organización que elimina la división en grados, promueve la organización en grupos flexibles y el progreso constante, y permite la utilización de la instrucción individualizada en forma significativa»¹³.

Miller, mejor que una definición, nos menciona tres características identificadas: «La escuela sin grados es una institución de enseñanza donde no hay una gran cantidad de fracasos escolares y/o repeticiones en el sentido convencional; imparte instrucción individualizada con el propósito de permitir que los jóvenes progresen a medida que —individualmente— se muestren competentes para ello; y su programa instructivo posee la suficiente flexibilidad para hacer ajustes en la instrucción, tanto respecto de la variabilidad intrapersonal (diferencias dentro de un individuo) como en función de la variabilidad interpersonal (diferencias entre los individuos)»¹⁴.

Así pues, esta organización no graduada de la escuela puede prestar un buen servicio poniendo de manifiesto las diferencias individuales y dirigiendo la atención del profesor hacia ellas para atenderlas. Así la organización, como medio instrumental, se pone al servicio del bienestar de las personas, que no han de saltar conocimientos, con las consiguientes lagunas, ni repetir y sentirse fracasados por ello. Esta escuela «permite la progresión ascendente, continua e ininterrumpida, de todos los alumnos, desde el más lento hasta el más capaz. No se impone ninguna repetición arbitraria de la tarea. Por lo tanto, siempre hay promoción. No hay lugar a lagunas impuestas por la aceleración a través del sistema. En consecuencia, no existe ni se conoce el significado de saltar»¹⁵.

Los alumnos progresan ininterrumpidamente según su capacidad, en una programación sin cortes, en que la secuencia del contenido viene determinada por la dificultad inherente de la materia y la capacidad demostrada de los alumnos para aprenderla; los textos y los materiales se eligen en función de cada niño. Así, no tiene sentido la alternativa de promoción y repetición. Al terminar el curso escolar en junio, cada niño se halla en un determinado punto de sus estudios y, en setiembre, continúa a partir de donde lo dejó antes de las vacaciones. Así, hay un programa escolar para cada individualidad, y no se mantiene una constante de tiempo; tampoco hay, como en el plan tradicional, un tiempo de control anual preestablecido en que se comprueba el rendimiento de todos los alumnos.

Como consecuencia, «en primer lugar, la escuela sin grados obliga al desarrollo de esquemas longitudinales de organización curricular; en se-

¹³ SMITH, L.L., *La realidad de la escuela sin grados*, p. 5.

¹⁴ MILLER, R.I., *op. cit.*, p. 104.

¹⁵ GOODLAD, J.I. y ANDERSON, R.H., *op. cit.*, p. 263.

gundo término, la escuela sin grados exige que los libros de texto se distribuyan sobre una base casi individual»¹⁶.

La agrupación de los niños, y la asignación de uno o varios profesores para cada agrupación, es una tarea mucho más compleja que en la enseñanza graduada. Se distribuyen los niños a los grupos de enseñanza sin asignación de grados. Estos grupos de enseñanza pueden trabajar en clases autónomas, departamentalizadas, trabajos en equipo o por cualquier otro tipo de comportamiento docente cooperativo. Los alumnos pueden permanecer en el mismo grupo de enseñanza durante dos o tres años o, por el contrario, pueden cambiar anualmente o incluso antes si fuera necesario. La flexibilidad es una característica importante de esta agrupación. Generalmente, son clases heterogéneas, donde trabajan niños de diferentes niveles de lectura y de matemáticas, y permiten reagrupaciones más homogéneas para ciertos trabajos o contenidos.

Smith señala que, en el proceso de clasificar a los alumnos de su escuela en grupos de enseñanza, se tuvieron en cuenta los siguientes puntos:

- La división en grupos debe contemplar las diferencias individuales.
- La magnitud del grupo del aula debe ser razonable y flexible.
- La estructura debe alentar la interacción deseable entre los niños.
- La división en grupos debe permitir el planeamiento de la cooperación docente-alumno.
- La división en grupos debe alentar la selección del contenido, de modo que satisfaga las necesidades individuales.
- La división en grupos debe alentar el uso de una variedad de enfoques del aprendizaje.
- La división en grupos debe posibilitar a los docentes el estudio de cada niño, el análisis de sus necesidades específicas y la determinación de adecuadas actividades de instrucción.
- La división en grupos debe crear una atmósfera serena, que permita el desenvolvimiento de los docentes; debe liberarlos de la necesidad de alcanzar normas y metas predeterminadas e irreales.
- La división en grupos debe alentar una atmósfera creadora para el trabajo de los niños, liberándolos de las exigencias irrazonables que no se justifican en vista de su propio nivel de madurez¹⁷.

Estas nuevas agrupaciones, la supresión de los cursos, el currículum longitudinal, etc. prometen liberar a los maestros, a los niños y a sus padres de ciertos símbolos que no sirven a la función de la escuela: contenidos graduados, materiales graduados, niños graduados, maestros graduados...

¹⁶ GOODLAD, J.I. y ANDERSON, R.H., *op. cit.*, p. 273.

¹⁷ SMITH, L.L., *La realidad de la escuela sin grados*, pp. 55-56.

La escuela no graduada no es solo la supresión de las barreras de cursos, es también el resultado de contrastar el conocimiento sobre las diferencias individuales con los conceptos de función de la escuela, programa y organización vertical de la misma. No es solo un sistema de organización, es también esta nueva visión del currículum y del diferente ritmo de aprendizaje y rendimiento de los alumnos, unas veces adelantado, otras retrasado, pero siempre dirigido hacia la meta de una más perfecta formación.

¿Cuál es la valoración de este plan? Faber y Shearron nos dirán que la fuerza del plan reside en los aspectos siguientes:

1. Ofrece un marco orgánico para desarrollar un programa que atienda a las diferencias individuales.
2. Proporciona flexibilidad, pero, al mismo tiempo, ofrece un movimiento ordenado del niño a su paso por la escuela.
3. Proporciona un marco que tiene en cuenta el progreso y el desarrollo de los niños.
4. Su filosofía, en sí, proporciona un clima que fomenta una buena salud mental entre alumnos y maestros¹⁸.

Otro modo de analizarlo es comparándolo con la enseñanza graduada. Si el avance de los alumnos en esta podríamos representarlo en una escalera o mastaba, la enseñanza no graduada sería una rampa o una pirámide donde no habría el problema qué hacer con el alumno que se quedó a mitad de escalón.

La comparación que Goodlard y Anderson¹⁹ realizan entre enseñanza graduada y no graduada puede aclarar bastante los conceptos:

Graduada

Un año de progreso en las materias es considerado comparable, a grandes rasgos, con un año del niño en la escuela.

Cada año sucesivo de progreso es considerado comparable a cada año pasado o futuro.

Progreso unificado; el niño avanza de forma regular en todas las áreas de desarrollo; quizás esté próximo al nivel del grado en la mayoría de las asignaturas.

No graduada

Un año de vida escolar puede significar mucho más, o mucho menos, que un año de progreso en las materias.

El progreso se considera irregular; el alumno puede avanzar mucho más rápidamente en un año y más lentamente en otro.

El progreso del alumno no se considera unificado; se adelanta en un área y se atrasa en otra; puede actuar en tres o cuatro niveles en otras tantas asignaturas.

¹⁸ FABER, Ch. y SHEARRON, F., *Administración escolar. Teoría y práctica*, Paraninfo, Madrid 1974, p. 81.

¹⁹ GOODLAD, J.I. y ANDERSON, R.H., *op. cit.*, p. 20.

Los contenidos específicos son considerados convenientes para niveles de grados sucesivos y, rotulados así, materias acondicionadas grado por grado.

La corrección del progreso del alumno se determina comparando lo realizado por este con lo que se estima adecuado para el grado.

El progreso insuficiente se subsana haciendo otra vez la tarea de un grado dado; repetir el grado es el castigo último para el progreso lento.

Progreso rápido mediante el enriquecimiento: se estimula la expansión horizontal antes que el avance vertical en la tarea, se procura evitar introducirse en los dominios del grado superior.

Movimiento bastante flexible de los alumnos grado por grado al término del año.

Los contenidos se consideran adecuados para varios años: los aprendizajes se ven en forma vertical o longitudinal antes que horizontal.

La corrección del progreso del alumno se determina comparando lo realizado por este con su capacidad y, ambos factores, con la visión a largo plazo del objetivo último deseado.

Se asimila el progreso lento concediendo más tiempo para terminar una tarea determinada; no se repite, pero se reconocen las diferencias básicas en el ritmo de aprendizaje.

Progreso rápido asimilado tanto vertical como horizontalmente: se alienta a los alumnos brillantes a avanzar sin tener en cuenta el grado a que pertenezca la tarea emprendida; no se teme introducirse en el campo del maestro inmediato superior.

Movimiento escolar flexible: los alumnos pueden pasar a otra clase casi en cualquier momento; existe cierta tendencia a controlar los pases sobre la base de un trimestre o semestre.

Lo que no debemos confundir es enseñanza no graduada con enseñanza individualizada porque ambos conceptos no son sinónimos. Si bien no graduada es una enseñanza individualizada, hay también otros sistemas; por ejemplo: enseñanza personalizada, el plan del progreso dual, *team teaching*, etc., que se fundamentan, o utilizan ampliamente, la enseñanza individualizada. Tampoco debemos pensar que el cambio de una estructura nos resolverá los problemas educativos, ya que «la no graduación es un factor importante en la mejora de la escuela solo cuando se le considera y utiliza por los profesores como medio para la consecución de los fines importantes que ellos desean»²⁰.

Y suponiendo que quisiéramos implantar realmente una enseñanza no graduada, deberíamos preguntarnos como Faber y Shearson:

²⁰ GOODLAD, J.I., *Un nuevo concepto de programa escolar*, Magisterio Español, Madrid 1969, p. 69.

¿Puede llevarse realmente a la práctica, de un modo significativo, en la clase de filosofía, atender a las diferencias individuales? ¿Pueden los maestros y administradores trasladar la idea de un progreso continuo desde el periódico profesional a una operación administrativa viable²¹?

PLAN DEL PROGRESO DUAL

En la dimensión vertical, además de las alternativas de enseñanza graduada y no graduada, pueden haber fórmulas intermedias; por ejemplo, el plan dual, las clases multigraduadas y la enseñanza por ciclos.

En el plan del progreso dual, el alumno a partir de tercer curso asiste la mitad de la jornada escolar (mañana o tarde), con los compañeros de su grado, a una clase seleccionada de acuerdo con la capacidad de dichos alumnos, y estudia, según el sistema graduado, lenguaje y estudios sociales en su conjunto, dados en la misma aula por el profesor general o tutor del grupo. Estas dos materias relacionadas entre sí abarcarían la totalidad del grado.

La otra mitad del día, asiste a diversas clases no graduadas, en grupos también seleccionados, bajo la dirección de varios profesores especializados que le enseñarían matemáticas, ciencias, música, artes y manualidades, ejercicios físicos y juegos, y, a partir de quinto curso, una lengua extranjera. Estos profesores especialistas en cada materia, o grupo de materias, trabajarían sobre una base longitudinal, esto es, comprendiendo todos los cursos de la enseñanza primaria (a partir de tercero) o llegando a abarcar primaria y media. La adscripción de un alumno a una de estas clases, o a un maestro determinado, no depende de la edad o del grado escolar que curse el niño, sino de sus aptitudes particulares, inclinaciones y rendimiento. Es un plan semidepartamentalizado, y a la vez se cursan materias graduadas y no graduadas.

La justificación teórica del sistema, según nos dirá Heathers, «está en la diferencia existente entre los llamados "imperativos culturales", (lenguaje y estudios sociales) que se espera que todos los miembros de nuestra sociedad dominen, de forma que les permita llevar una vida de relación eficaz, y las llamadas "opciones culturales" (ciencias, matemáticas y arte) respecto de las cuales el nivel que se alcance depende mucho de los intereses y capacidades del individuo»²².

En lenguaje y estudios sociales todos los alumnos se enfrentan con unas exigencias que han de alcanzar. En las asignaturas especializadas u

²¹ FABER, Ch. y SHEARRON, G.F., *op. cit.*, p. 81.

²² HEATHERS, G., «Más sobre el plan dual», *Educational Leadership*, v. 18, 1960, pp. 89-91.

opciones culturales se permite progresar a los estudiantes, particularmente dotados sin limitación de curso, tan rápidamente como les sea posible, mientras que aquellos otros que aprenden más despacio se libran de la exigencia de mantenerse al nivel de su curso. En este sistema, los alumnos lentos y los normales invierten el mismo tiempo en el estudio de las opciones culturales que los estudiantes dotados, lo que difiere es el ritmo de progreso.

Esta dualidad cultural es evidente en todas partes, y la sociedad la acepta; todo el mundo habla, lee, escribe y decide; todo el mundo escucha, contempla y aprecia. Son pocos, relativamente, —profesores profesionales y aficionados entusiastas— los que intervienen activamente en el proceso. Por ello, no debe extrañarnos que en la escuela también exista. Lo que no existe es el hipotético alumno medio. Por ello, el iniciador de este «plan de progreso dual tiene como objetivo acabar con la idea del alumno medio, que realiza un trabajo medio, bajo condiciones de tipo medio»²³.

MULTIGRADUACIÓN

La agrupación multigraduada, que se parece a la agrupación multiedad, es la combinación en una misma aula de dos o tres grados tradicionales. Su finalidad es atender mejor las necesidades individuales por medio de esta organización más flexible.

La necesidad de atender a varios cursos a la vez conduce a unas subagrupaciones más flexibles y a la enseñanza individualizada. Así, un alumno de siete años podría estar en un subgrupo de aritmética con niños de ocho años, en un pequeño grupo de lectura con niños de seis años y en estudios sociales en el grupo total formado por niños de seis, siete y ocho años. Esta agrupación interedades elimina la enseñanza en masa y facilita una agrupación flexible dentro de la clase. De una estructura rígida y graduada se va pasando a una no graduada e individualizada.

Hamilton y Rehwoldt establecieron la filosofía de la escuela multigraduada, «todos aprendemos de los que son diferentes a nosotros y de los que son semejantes a nosotros. La madurez, por ejemplo, se alcanza, parcialmente, viviendo con quienes son más maduros que nosotros o teniendo responsabilidades sobre otros que son menos maduros que nosotros»²⁴.

²³ STODDARD, G.D., *School and Society*, v. 86, 1958, pp. 351-352.

²⁴ *Cifr.* FABER, Ch. y SHEARRON, G.F., *op. cit.*, p. 82.

ENSEÑANZA POR CICLOS

Como seguir una enseñanza no graduada durante los ocho o diez años de la escolaridad obligatoria crearía unos problemas administrativos, organizativos y pedagógicos bastante complicados, se han buscado fórmulas intermedias.

Es mucho más factible una enseñanza por ciclos, en que se suprimen las fronteras entre dos o tres cursos, y es no graduada dentro de este período y graduada al finalizar este ciclo. O sea, que se piden unos determinados conocimientos para superar el ciclo. En algunos casos, también hay una fecha para iniciar el nuevo ciclo: principio de curso. Y en otros, como la actual estructuración española, se exige una edad mínima de entrada; o sea, el alumno puede estar en el Ciclo medio, que está pensado para tres cursos, un año más, pero no puede superarlo en dos años.

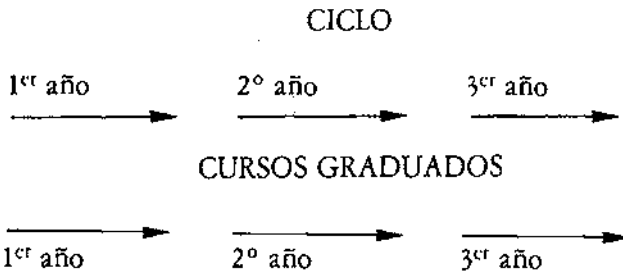
El ciclo abarca un período de dos a cinco años, suficientemente amplio como para poder realizar una programación vertical de las materias y un respeto a las diferencias individuales. Y por otro lado, se respetan unos niveles inicial, medio o final de una enseñanza básica y las características de desarrollo madurativo del alumno junto con las expectativas sociales de las Enseñanzas primaria y secundaria. El ciclo formaría un todo coherente y, aunque la mayoría de alumnos lo cubrieran en un tiempo determinado, otros sin repetir curso podrían permanecer más tiempo en él.

Así, en España en el curso 1980 se ha iniciado en la EGB la estructuración en tres ciclos: inicial, medio y superior. El Ciclo inicial abarca los dos primeros cursos de la EGB y el parvulario. Ahora bien, como el Preescolar no es obligatorio, para aquellos alumnos que no lo hayan cursado y lo necesiten se deberá adecuar la programación y el ritmo de trabajo al proceso de aprendizaje de cada uno de ellos.

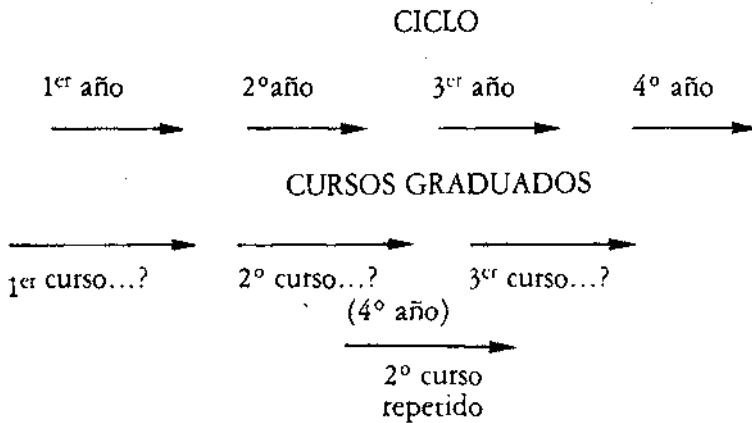
La estructuración de la enseñanza en ciclos ha de posibilitar la total adecuación del nivel de exigencias de aprendizaje al momento madurativo de cada niño. Por ello, si concluidos los cursos correspondientes algún alumno no ha llegado a dominar los mínimos indispensables, aún podrá permanecer hasta un curso más en dicho ciclo, a fin de asimilar los aprendizajes necesarios que le permitan seguir con seguridad las enseñanzas posteriores. Esta ampliación temporal de permanencia en un ciclo no debe confundirse con la repetición de curso.

Veamos gráficamente cómo representaríamos el avance de unos alumnos en tres cursos graduados o en un ciclo no graduado (por ejemplo, el Ciclo medio).

a) Si los alumnos siguen los ritmos previstos no habría diferencia.

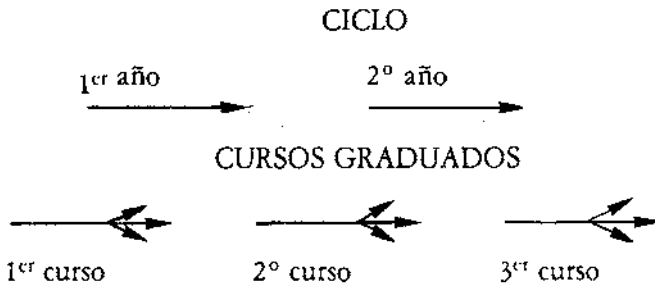


b) Si los alumnos son de aprendizaje lento podrían, en ambos casos, tardar cuatro años, pero los esquemas diferirían bastante.

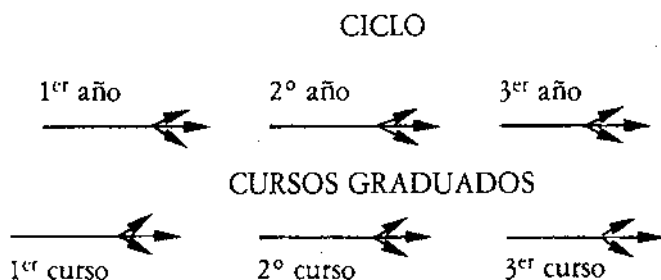


c) Si los alumnos son de aprendizaje rápido hay dos posibilidades en el ciclo:

c¹) se permite superar el ciclo en menos tiempo;



c²) no se permite superar el ciclo en menos tiempo.



Dejo al lector el comentario de los esquemas, así como le sugiero que piense cómo se podría representar el avance del alumno que está enfermo durante tres meses, el niño que inicia el Ciclo inicial sin haber asistido a parvulario ni tener cultivada la madurez previa pero cuyo desarrollo es algo lento o rápido, etc.

DIMENSIÓN HORIZONTAL

La organización horizontal resulta de la distribución por clases de un conjunto identificable de alumnos (por ejemplo, todos los alumnos del primer curso de BUP o todos los del Ciclo medio de EGB) y su asignación a los profesores disponibles. En esta asignación se puede dar prioridad a los alumnos, al programa o a la cualificación profesional del profesor.

Si se atiende primariamente a los alumnos, habría que elegir entre homogeneidad y heterogeneidad. En relación con el programa, podemos considerar desde materias por separado o diversas combinaciones de materias, hasta centros de interés o proyectos. En cuanto al profesorado, podemos pensar que nuestras clases pueden ser monodocentes (un profesor para todas las materias), o tener una estructura departamentalizada (un profesor para cada materia), con todas las posibilidades intermedias.

Esta doble distinción de la organización escolar en estructura vertical y horizontal aclararía bastante la descripción de las instituciones escolares y, en palabras de Goodlad, «la fijación y empleo de un vocabulario común para el análisis y descripción de la organización escolar es exigencia científica y práctica de realización inaplazable... Podrá hablarse de no graduación (vertical) y agrupación según la capacidad mental (horizontal), o de graduación (vertical) y enseñanza en equipo (horizontal). Pero calificar una escuela de no graduada es calificar a medias su organi-

zación. Igualmente, decir que agrupe a los alumnos por su nivel de instrucción y que se ajuste al esquema de departamentos es describir de una forma bastante completa la organización horizontal, pero no decir nada de la vertical»²⁵.

CLASES HOMOGÉNEAS Y HETEROGÉNEAS

Dentro, pues, de la estructura horizontal debemos analizar, en primer lugar, la problemática centrada en la alternativa de clases homogéneas o heterogéneas. Sobre este tema voy a ser muy breve, pues remito a los lectores a un muy interesante estudio del profesor Arturo de la Orden²⁶ donde hace un exhaustivo metaanálisis de los más importantes estudios experimentados que sobre agrupamiento escolar se han realizado, tanto en Estados Unidos como en Europa, hasta 1970.

Con el movimiento y desarrollo de los tests de inteligencia se pudieron hacer las primeras clasificaciones de alumnos atendiendo a su capacidad mental. Así, a partir de 1918 se popularizó el esquema organizativo de las clases X, Y, Z, dentro de cada grado que se había iniciado en las escuelas públicas de Detroit. El grupo Y estaba formado por el 60% de los niños de aquel grado, y era la sección de los alumnos medios o normales; el 20% superior formaba el grupo X, con un contenido perfeccionado; y el 20% inferior, el grupo Z, que seguía un curso simplificado de fundamentos mínimos.

Terman²⁷, en base al análisis de distintos ensayos, propone un sistema general de clasificación de los alumnos, de acuerdo con los resultados de los tests, en cinco grupos de capacidad mental homogénea, que seguirán cursos paralelos de enseñanza pero de contenido diferenciado.

Sin embargo, todos estos esfuerzos para formar grupos según capacidad, y modificándolos según el rendimiento de los alumnos, hacen poco por reducir el margen general de variabilidad del alumno con que los maestros deben enfrentarse.

Por tanto, las conclusiones del estudio de Golberg, Passow y Justman se podrían extrapolar a otras situaciones escolares; «la reducción del rango de las diferencias individuales entre los alumnos de una clase, es decir, la homogeneización de la clase, por sí misma, sin someter el programa a variaciones y adaptaciones específicas para cada nivel mental, no se

²⁵ GOODLAD, J.I., *Un nuevo concepto de programa escolar*, p. 50.

²⁶ ORDEN DE LA HOZ, A., *El agrupamiento de los alumnos*, ICE Complutense—CSIC, Madrid 1975.

²⁷ TERMAN, L.M., *Intelligence Test and School Reorganization*, World Book Co., New York 1922.

traduce en un incremento consistente del aprendizaje para ningún grupo de alumnos»²⁸.

Si realmente, como se demuestra ya en los primeros estudios experimentales, existe una verdadera diferenciación de los alumnos tanto si la clasificación se hizo con tests mentales generales o teniendo en cuenta su capacidad y situación discente en cada una de las materias, «la aceptación indiscriminada de una supuesta homogeneidad, por parte del profesor, puede conducir e imponer al grupo de alumnos un estereotipo y una enseñanza estandarizada que tienda a olvidar las previsiones específicas exigidas por la singularidad de cada uno de los individuos que forman la clase»²⁹.

Además de que sea imposible que las llamadas clases homogéneas sean realmente homogéneas, podríamos preguntarnos: ¿en qué tipo de agrupación escolar es mejor el rendimiento de los alumnos?; los alumnos extremos (lentos y superdotados), ¿se benefician de esta supuesta homogeneidad? Dejemos que Arturo de la Orden, después del análisis de los trabajos experimentales, responda:

—El agrupamiento por sí mismo, sea homogéneo o heterogéneo, no afecta de forma apreciable al rendimiento de los alumnos...

—Los resultados más recientes tienden a poner de manifiesto que el agrupamiento homogéneo influye negativamente en el rendimiento de los alumnos lentos. En cuanto a los alumnos brillantes, hay evidentes contradicciones pero, en general, parece que las diferencias de rendimiento apreciadas entre las dos formas de agrupamiento no son significativas...

—Los efectos negativos evidentes del agrupamiento homogéneo sobre los escolares lentos parecen suficientemente explicados, de una parte, por el hecho de que la ausencia en la clase de alumnos brillantes priva al grupo de una permanente motivación y del aprendizaje derivado de la interacción con compañeros superiores; pero de otra, por lo que hemos llamado "autocumplimiento de las previsiones o profecías"... , esperan poco de sí mismos y obtienen poco...

—La decisión de adoptar un sistema homogéneo o un sistema heterogéneo de agrupamiento debería apoyarse, probablemente, en consideraciones diferentes a sus posibles efectos sobre el rendimiento académico³⁰.

CLASE AUTÓNOMA Y DEPARTAMENTALIZADA

Las otras dos coordenadas horizontales, profesor y materias, vamos a analizarlas juntas y más brevemente, ya que afectan menos a los alum-

²⁸ Citado en ORDEN DE LA HOZ. A., *Hacia nuevas estructuras escolares*, Magisterio Español, Madrid 1969, p. 152.

²⁹ ORDEN DE LA HOZ. A., *El agrupamiento de los alumnos*, p. 275.

³⁰ ORDEN DE LA HOZ. A., *El agrupamiento de los alumnos*, p. 275-276.

nos. Las dos alternativas extremas son las clases monodocentes y la completa departamentalización.

Las ventajas que se aducen a la clase monodocente, entre otras, son: el maestro, al conocer más a sus alumnos, es a la vez orientador y consejero; al ser él quien imparte todas las materias, puede realizar una integración de contenidos y una distribución del tiempo mucho más flexible que en aulas departamentalizadas, etc.

La departamentalización proporciona una instrucción más enriquecida porque cada maestro es experto en su materia y, por tanto, domina mejor, y le es más fácil transmitir, sus valores culturales; además, el alumno, en contacto con las distintas personalidades de los profesores, puede adquirir una educación más acorde con su personalidad, pues dispone de varios modelos. Otra ventaja para el alumno serían los planes flexibles, que le permitan promocionar por asignaturas y no por curso.

Las clases monodocentes se han ido modificando, en el sentido de que además del profesor fundamental hay algunos especialistas. Así, Chiara define la «clase autónoma como plan que permite a un grupo de alumnos y a un maestro permanecer juntos la mayor parte de la jornada escolar...; en los aspectos que lo necesitan la labor del maestro es complementada mediante el empleo de especialistas, (dibujo, música, etc.)»³¹.

Woods entiende «por enseñanza departamentalizada, aquella en que las clases tienen un profesor distinto para cada asignatura, de manera parecida al sistema practicado en los centros de enseñanza media»³². En Estados Unidos este sistema tuvo su auge en la enseñanza elemental hasta los años treinta, y luego empezó a decrecer. Pero conforme el plan empezó a desvanecerse, algunas de sus nociones y su espíritu fueron incorporándose a otras innovaciones, como los planes cooperativos y el *team teaching* (docencia en equipo).

«TEAM TEACHING»

El *team teaching* o docencia en equipo constituye un marco organizativo para estructurar la escuela de acuerdo con las exigencias de las nuevas técnicas didácticas y utilizar al máximo los recursos humanos de que disponen las instituciones docentes, ya que atiende a la vez a los alumnos, al programa y a la cualificación profesional del profesor.

³¹ Citado en FABER, Ch. y SHEARRON, G.F., *op. cit.*, p. 86.

³² Citado en ORDEN DE LA HOZ, A., *Hacia nuevas estructuras escolares*, p. 205.

Shaplin, pionero en el desarrollo del *team teaching*, asegura que «la enseñanza en equipo es un esfuerzo para mejorar la instrucción por la reorganización adecuada del personal docente»³³. Así, pues, el *team teaching* «es una fórmula organizativa en la cual los profesores, tomados individualmente, deciden poner en común sus recursos, intereses y capacidades profesionales, en orden a idear y practicar un esquema de trabajo apropiado a las necesidades de sus alumnos y a las instalaciones del propio centro donde imparten su enseñanza»³⁴. Smith, basándose en su experiencia, lo define como «un grupo de dos o más docentes que asume una responsabilidad común por el programa total de instrucción de dos o más aulas de alumnos» —y prosigue— «implica una reunión de talentos docentes, que utiliza las calificaciones personales y académicas de cada maestro para satisfacer mejor las necesidades de los alumnos. Las pautas de agrupamiento son muy flexibles y cambian de día en día. Los grupos tienden a subrayar la capacidad y la necesidad, y son el resultado del planeamiento cooperativo entre los docentes»³⁵.

Estas definiciones implican dos características:

a) la constitución en equipo de varios maestros, estableciendo entre ellos una estrecha relación de trabajo, que se traduce en una acción educativa conjunta sobre un grupo de escolares;

b) profundas transformaciones de la organización de los programas, material didáctico, horarios, agrupamiento de alumnos, y en la propia estructura del edificio escolar.

Con la enseñanza en equipo desaparece la clase como unidad cerrada y parcela particular de un determinado maestro, ya que todo maestro tiene libre acceso a todas las clases y grupos, y comparte con los otros miembros del equipo la información de todos y cada uno de los alumnos, de cuya instrucción y educación son todos responsables. «El espíritu esencial de este tipo de enseñanza es la planificación común, colaboración constante, estrecha unidad, libre comunicación y sincera participación»³⁶.

Los equipos docentes actúan como núcleos autosuficientes, con lo que recogen las ventajas de la clase autónoma, y, por otra parte, su especialización interna

³³ Citado en MORENO, J.M., *Organización de centros de enseñanza*. Luis Vives, Zaragoza 1978, p. 275.

³⁴ WARWICK, D., *Team Teaching*. Natcea, Madrid 1972, p. 34.

³⁵ SMITH, L.L., *La realidad de la escuela sin grados*, p. 100.

³⁶ BAIR, M., y WOODWARD, R.G., *La enseñanza en equipo (Team Teaching)*, Magisterio Español, Madrid 1968, p. 36.

(cada maestro en equipo realiza aquellas funciones para las que es más apto y se encarga de las materias que mejor domina, siempre dentro de la unidad operativa del grupo) garantiza las mismas posibilidades que el sistema departamental³⁷. Así, pues, las clases o aulas que cooperan deben ser vistas en conjunto como una unidad mayor, y los niños que a ellas pertenecen, como una familia grande³⁸.

No es, pues, extraño que Bair y Woodward indiquen cómo la primera de las características de este sistema es el hecho de que «un equipo docente conste de tres a siete, o más, profesores responsables, solidariamente, de la instrucción de 75 a 225 alumnos o más, en uno o más grados o niveles de edad»³⁹. Aquí queda claramente de manifiesto que el *team teaching* se puede realizar tanto en una enseñanza graduada como no graduada. Sin embargo, en la mayoría de ensayos se unen enseñanza en equipo (dimensión horizontal) y no graduada o ciclos (dimensión vertical).

Generalmente los equipos están formados por:

—director de equipo: asume la responsabilidad del funcionamiento del mismo y dirige el perfeccionamiento de la enseñanza y la orientación; no obstante, tomará parte en todas las decisiones igual que los otros componentes del equipo;

—los profesores: tiene conocimientos generales y especializaciones complementarias los unos de los otros; participan conjuntamente en la planificación, ejecución y evaluación de los programas;

—profesor auxiliar y profesores en prácticas: reemplazan a los profesores para dejarles tiempo para la planificación, se responsabilizan de determinados grupos de alumnos, tareas, etc.;

—auxiliar administrativo: tiene bajo su cargo la actividad burocrática del equipo.

También hay equipos no jerarquizados en que profesores de igual estatus colaboran entre sí. Todos los tipos de equipos de enseñanza son muy eficaces para la formación de maestros noveles y estudiantes que, guiados por maestros experimentados, irán encargándose progresivamente de actividades y funciones cada vez más importantes.

Creo que ya se ha puesto de manifiesto que una de las características fundamentales es esta responsabilidad compartida por todo el equipo y, por ello, «quizá el mayor peligro sea que puede acabar por convertirse en una departamentalización, lo cual podría ocurrir muy fácilmente.

³⁷ ORDEN DE LA HOZ, A., *Hacia nuevas estructuras escolares*, p. 224.

³⁸ GOODLAD, J. I. y ANDERSON, R. H., *op. cit.*, p. 120.

³⁹ BAIR, M. y WOODWARD, R. G., *op. cit.*, p. 41.

Un plan cooperativo que divide, en lugar de compartir responsabilidad, se convierte en departamental»⁴⁰.

Los equipos docentes agrupan a los alumnos que les son asignados, de acuerdo con las exigencias de cada actividad planeada, desapareciendo así los grupos rígidos y permanentes. «Los agrupamientos iniciales estaban sujetos a cambios frecuentes en todas las asignaturas. Los alumnos eran trasladados de un grupo a otro según indicaban sus necesidades y tenía lugar la reorganización de los mismos grupos básicos para fines específicos»⁴¹; con estas palabras Bair y Woodward nos describen las frecuentes reagrupaciones que llevaban a cabo en la Franklin School de Lexington en donde trabajaban. Esta flexibilidad de agrupamientos permite que en ciertas materias los grupos sean homogéneos, mientras que en otras sean heterogéneos. A la vez, los niños pueden recibir enseñanza en grandes grupos y realizar trabajos sumamente individualizados.

El número de alumnos que se asigna a cada equipo docente es muy amplio, y luego se subagrupa en atención al tipo de actividad y a los procedimientos que habrán de ser desarrollados, desapareciendo así el rígido criterio de clase. Los tipos básicos de agrupamiento son: gran grupo, grupo medio o clase convencional (dividida en equipos de trabajo o grupos coloquiales para discusión) y trabajo individual (estudio independiente o el uno a uno).

Esta flexibilidad de agrupamiento permite una mayor economía en la actividad del profesor, ya que su trabajo será más eficaz en la medida en que haya sido planeado para cada situación determinada... La posibilidad y la eficacia del trabajo en una agrupación flexible de alumnos depende, sobre todo, de la comprensión y capacidad de adaptación de directivos y profesores... El tamaño del grupo de alumnos debe ser determinado por la naturaleza de la actividad del aprendizaje. Un estudio del contenido ayudará a determinar cuándo son necesarios grupos grandes, pequeños o estudio individual⁴².

El gran grupo (60 a 225 alumnos) es apto para lecciones expositivas (acompañadas, si se quiere, de audiovisuales) presentadas por un solo profesor, o bien mediante una acción combinada de varios. Es apropiado para la presentación de la lección clave, sirve para estimular el interés, presentar una nueva técnica, crear una experiencia estética estimulante, y resumir y evaluar. Aunque parezca menos adecuado, también en gran grupo los alumnos pueden realizar experiencias activas⁴³.

⁴⁰ FABER, Ch. y SHEARRON, G.F., *op. cit.*, p. 89.

⁴¹ BAIR, M. y WOODWARD, R.G., *op. cit.*, p. 97.

⁴² GARCÍA HOZ, V., «Agrupamiento de alumnos», *Revista Española de Pedagogía*, 97, Madrid 1967, pp. 5-8.

⁴³ Véanse ejemplos en BAIR, M. y WOODWARD, R.G., *op. cit.*, pp. 133-159.

En grupos medios o grupos convencionales, con la guía del profesor, se pueden aclarar conceptos, fundamentar opiniones, contrastar experiencias. En ellos, el maestro puede explicar y provocar respuestas inmediatas de los alumnos, se pueden formar grupos de discusión, realizar simulaciones, etc.

El grupo pequeño o equipo de trabajo (normalmente entre cinco y ocho alumnos) toma un tema común y lo desarrolla bastante autónomamente, aportando cada uno su iniciativa y su esfuerzo personal.

El estudio independiente permite a cada alumno realizar su labor personal de autoaprendizaje. Los modos formales serán el trabajo con fichas, enseñanza programada, resolución de problemas, etc. Modos más informales serían todas las técnicas de investigación personal, y modos para promover la iniciativa y la creatividad, etc. También es muy importante la situación uno a uno, en que el profesor presta atención individual a un alumno en concreto para aclarar ideas, desarrollar procesos de pensamiento, corregir errores, etc.

El estudiante que trabaja en una escuela donde se practica el *team teaching*, según señala Moreno, queda beneficiado no solo por una mejor organización y un profesorado más especializado y competente, sino también por el sistema de trabajo, ya que «la flexibilidad que hay en la agrupación y reagrupación de alumnos —característica de muchos programas por equipos— sirve en forma más efectiva a las diferencias individuales que la agrupación homogénea»⁴⁴ y la heterogénea.

A ESCUELA DEL FUTURO

¿Cómo serán las agrupaciones de la escuela del futuro? Creo que la flexibilidad será una de sus principales características; además, la investigación nos podrá dar pistas. «Por una parte, sigue la búsqueda de modelos que preserven y mejoren las diferencias significativas entre los estudiantes en relación con la capacidad general y con las aptitudes específicas, interés y motivación, energía y facultades creadoras. Por otra parte, se buscan modelos que preserven la unidad del contenido y que utilicen con eficacia los recursos de la enseñanza»⁴⁵.

«Como consecuencia de la concepción meramente instrumental del agrupamiento, los centros docentes en el futuro adoptarán sistemas propios, eclécticos y pragmáticos de agrupamiento, en vez de someterse a planes organizativos prefabricados y previamente (rígidamente) estruc-

⁴⁴ MORENO, J.M., *op. cit.*, p. 280.

⁴⁵ GOODLAD, *Un nuevo concepto de programa escolar*, pp. 162-163.

turados»⁴⁶. Así, se irán desarrollando: la educación personalizada, los agrupamientos flexibles, la escuela abierta, la *flexible schedule* con la ayuda de ordenadores⁴⁷, el agrupamiento familiar de la escuela inglesa⁴⁸, los grupos en armonía con las características del profesor⁴⁹, etc.

Para diseñar la estructura escolar del futuro, creo que, ahora más que nunca, debemos preguntarnos por los objetivos de la escuela y los valores de la sociedad que la sostiene. Ellos serán los que marcarán las pautas, a las cuales la organización escolar deberá ajustarse estructurando de tal forma los elementos personales, funcionales y materiales, que posibiliten con el máximo de eficacia la consecución de los objetivos y el desarrollo de los valores.

⁴⁶ ORDEN DE LA HOZ, *El agrupamiento de los alumnos*, p. 110.

⁴⁷ Véase BUSH, R.N., y ALLEN, D.W., *A New design for High School education: Assuming a flexible schedule*, Mc Graw-Hill, New York, 1964.

⁴⁸ Véase RIDGWAY, L., y LANTON, I., *Family Grouping in the Primary School*, Ward Lock Educational, London 1968.

⁴⁹ Véase THELEN, H.A., *Classroom grouping for teachability*, Wiley and Sons, New York 1967.

