

LOS RETOS DE LA EDUCACIÓN OBLIGATORIA

Rafael Feito Alonso
(Barcelona, Ariel, 2000.)

A Javi, mi hijo, a quien esperan aún muchos años en la escuela.

Prólogo.	5
1. Introducción	8
2. El contenido de la enseñanza	23
3. La vida en el interior de las aulas	47
4. La transformación del profesorado	63
5. Escuela pública, escuela concertada y escuela privada	77
6. La participación de los ciudadanos en el sistema educativo	87
7. Por una nueva pedagogía	96
8. Alternativas educativas para el siglo XXI	108
Conclusiones	119
Bibliografía	123

Es vano, empero, esperar este mejoramiento del género humano de una reforma paulatina de la escuela. Estas tienen que transformarse de raíz, si se quiere que de ellas salga algo bueno, ya que están viciadas desde su constitución original y sus mismos profesores han de recibir una nueva formación. No es una lenta reforma, sino una rápida revolución, la que puede conseguir esto. Y para ello se requiere, ni más ni menos, que una escuela que se organizara de nuevo desde la base según el método correcto, que fuera regida por individuos ilustrados, impulsados más por la grandeza de ánimo que por la obtención de un salario, y que durante su proceso de madurez fuera observada y enjuiciada por la mirada atenta de los entendidos de todos los países, pero que a la vez estuviera protegida y ayudada, hasta que llegara a su plenitud, por la colaboración unánime de todos los filántropos.

E. Kant *Pedagogía*, Madrid, Akal, 1983.

PROLOGO

El libro que el lector tiene en sus manos responde a la indignación del autor ante el pésimo funcionamiento de la institución escolar. A pesar de que todos los niños y niñas pasan un mínimo de diez años en la escuela los resultados de esta permanencia, no en términos de calificaciones o de promoción, sino de aprendizaje efectivo, de amor a la lectura y la reflexión, de capacidad lingüística, de comprensión matemática de la realidad, es más bien lamentable. ¿Qué hay en la experiencia escolar que conduzca a tantos jóvenes al rechazo del disfrute de la cultura? Uno de nuestros más brillantes académicos de la española contraponía la educación con la cultura. Mientras que la primera estaba repleta de contenidos más bien cadavéricos, la segunda es dinámica y en permanente conexión con la vida. Lo grave es que la educación parece vivir de espaldas a la cultura.

De la permanencia en la educación obligatoria debería transmitirse a los jóvenes eso sobre lo que tanto insiste la propia ley que conforma la reforma educativa: el aprendizaje para toda la vida, el aprender a aprender. Es decir, el paso por la escuela ha de ser tan gratificante que induzca a las personas a ser conscientes de que siempre estamos aprendiendo, que aprender es placentero, que hay que asumir nuevos retos intelectuales sin pereza. Por desgracia nuestra escuela más bien consigue lo contrario: un inútil aprendizaje de los nombres de autores y de sus obras que rara vez conduce a la lectura autónoma, una sorprendente incapacidad para aplicar los conocimientos aprendidos en situaciones cotidianas, en definitiva, una triste sensación de haber acudido a la escuela a perder el tiempo y a acumular, e n el mejor de los casos, una credencial tras otra.

La escuela parece funcionar al contrario de como se hace en cualquier otro escenario en el que la gente tiene que aprender. No se hace ciencia memorizando, sino ejerciendo actividades científicas (alguien decía que la ciencia es un verbo). Las actividades de descubrimiento de su entorno que realiza un niño se parecen a la actividad del científico. Cuando un niño decide subirse a una silla para alcanzar un objeto ha hecho pruebas de ensayo y error, ha calculado distancias y un largo etcétera. Sin embargo, cuando llega a la escuela todo esto desaparece.

Es casi seguro que un taxista no se aprende las calles de su ciudad memorizando sobre un libro, sino recorriendo las calles. O un historiador no se aprende la lista cronológica de reyes de España. Si lo sabe es como consecuencia de haber recorrido innumerables veces la historia de España como hace nuestro taxista con las calles de su ciudad. Si hay que memorizar, lo que no está nada mal, hágase en el contexto preciso: una representación teatral, el canto de un texto, el recitado de un poema, la tabla de multiplicar.

A diferencia de lo que suele ser habitual en sociología de la educación -área en la que se inscriben este libro y su autor- espero que los lectores encuentren aquí una reflexión que incite al optimismo sobre las enormes potencialidades de mejora del sistema educativo que ofrece la Ley Orgánica de Ordenación del Sistema Educativo (LOGSE).

El primer reto, apasionante y difícil, es el de la escolarización más o menos homogénea de toda la población de entre seis y dieciséis años. Nuestro modelo de reforma, al igual que de la mayoría de nuestros países vecinos, opta por desterrar la idea de que a los catorce años hay que separar a los Abuenos@ de los Amalos@ alumnos, condenando a estos últimos a la vía muerta de la antigua formación profesional o el abandono escolar temprano. Escolarizar conjuntamente a todo este grupo de edad es sinónimo de apostar por la idea de educabilidad de todos los seres humanos, por la idea de que los objetivos que la ley marca para la educación obligatoria (como expresarse con corrección, utilizar con sentido crítico distintos contenidos y fuentes de información, desarrollar el espíritu de cooperación y solidaridad, etc.) deben ser alcanzados por todos (salvo, en el peor de los casos, por una ínfima minoría). Como veremos en el texto, este agrupamiento plantea un serio reto para los antiguos profesores de bachillerato, sobre todo para aquellos cuyo espejo profesional está más cerca de la Universidad que de la educación obligatoria y que prefieren bregar con alumnos mínimamente seleccionados.

Sin embargo, hay un aspecto que ofrece la ley sobre el que no se incide con demasiada intensidad y es la cuestión de la autonomía profesional. Que los profesores gozan de autonomía una vez que cierran la puerta de su aula es algo más que sabido. Se trata habitualmente de una autonomía anarquizante que convierte cada aula en un mundo singular desgajada de la vida del resto del colegio o instituto. Lo que ahora se plantea es nada más y nada menos que los profesores adapten las prescripciones curriculares emanadas del Estado (el ministerio de educación y/o las consejerías de educación respectivas) a las peculiaridades de su centro, de sus alumnos. Pero pide que se haga de modo colectivo y con transparencia, de modo que cada comunidad educativa conozca de antemano qué valores se pretenden transmitir, qué metodología didáctica se va a utilizar. En definitiva, se trata de una llamada en favor del trabajo en equipo, de la promoción del diálogo entre los profesores (tanto los del centro como los de distintos centros, especialmente los de una zona). Soy consciente de que muchos profesores consideran que todo esto no es más que música celestial; que las rutinas escolares (lo que los sociólogos llaman estructuras sociales); que la condición funcional de los profesores de la pública o la coerción empresarial en la privada, el control de la inspección, la obsesión por las calificaciones de los padres, se imponen como una losa sobre la voluntad de quienes desean un sistema educativo más sensato. Sin embargo conviene no perder de vista que la historia de la humanidad, especialmente la historia de su progreso, es una continua y enriquecedora lucha contra estos obstáculos que a veces parecen invencibles. Un pesimista declarado como Max Weber hablaba de aquellas cosas que se hicieron porque no se sabía que fueran imposibles.

Este libro se estructura en ocho capítulos. El primero es una introducción a la problemática general de la escasa eficacia de la escuela. El segundo presenta que cambios habría que introducir en los conocimientos que la escuela pretende transmitir y el modo de hacerlo. El tercero es una reflexión sobre la vida en las aulas y el tipo de reacciones que a los alumnos les provoca la experiencia escolar. El cuarto analiza el profesorado, a lo cual se añade un pequeño trabajo de campo sobre actitudes del profesorado de medias ante la reforma. El quinto capítulo -más político- es una reflexión sobre los tres tipos de escuela en función de su titularidad y fuentes de financiación que existen (pública, concertada y privada) y qué virtudes ofrecen para el cambio educativo. El

sexto capítulo es una incitación para que las escuelas se abran a su entorno y sea posible la implicación de la ciudadanía -no solo los padres/madres- en el hecho educativo. El séptimo ofrece una panorámica de eso que se ha dado en llamar nueva pedagogía -a veces, pedagogía radical-. Finalmente el octavo capítulo expone con cierto detalles dos de las experiencias educativas más innovadoras: las escuelas del nuevo siglo y las escuelas aceleradas.

No desearía acabar este prólogo sin expresar mis agradecimientos a personas y organizaciones diversas. Este libro tiene en parte su origen en mi curso de doctorado en la Facultad de Ciencias Políticas y Sociología de la Universidad Complutense de Madrid titulado *¿Qué educación para el siglo XXI?* Los debates con mis estudiantes de este curso han sido una clara fuente de inspiración. Mi pertenencia al *Movimiento por la Calidad de la Educación en el Sur y Este de Madrid* y, recientemente, a la Junta Directiva de la Federación de Padres AGiner de los Ríos me ha permitido conocer directamente buena parte de los problemas más acuciantes de nuestro sistema educativo. En especial querría mencionar a mi amigo del *Movimiento* Pedro Casas por su incansable labor en pro de una educación más digna para todos nuestros jóvenes.

1. INTRODUCCIÓN

Las escuelas, especialmente en los últimos cursos de los niveles obligatorios, parecen haberse convertido en un infierno. Por un lado la mayor parte de los alumnos se aburren soberanamente, ocasionalmente plantean serios problemas de indisciplina, no prestan atención a sus profesores, etc. Traducido al lenguaje oficial, los estudiantes están desmotivados. Desde el lado docente la cosa no es mucho mejor. La literatura sobre el llamado queme (*burnout*) docente nunca ha parecido cobrar más plena actualidad. El profesorado cada vez encuentra más dificultades para poder impartir sus clases en unas aulas en las que cunde la indiferencia o la hostilidad estudiantil, lo que le lleva a plantearse cuál sea la utilidad de su trabajo, al menos para la mayor parte de sus estudiantes. Por otro lado, tanto la formación inicial (en las escuelas normales o en las facultades) o la permanente es todo un monumento a la ineficacia. Este libro pretende ser una explicación, difícilmente una solución, de estos acuciantes problemas que solo muy de vez en cuando se convierten en noticia (cuando hay algún asesinato de un profesor a manos de sus alumnos u otros sucesos cargados de truculencia).

El modelo escolar actual es una creación reciente. Hasta la plena consolidación del capitalismo, es decir, por lo menos hasta el siglo XIX, no existía un aparato escolar de entidad. En el modo de producción feudal la gente aprendía a trabajar en el entorno familiar. En el caso de los campesinos los niños trabajaban con sus padres y sus madres y en el caso de los artesanos sus hijos acudían a otra familia para aprender un oficio. El capitalismo supone, entre otras cosas la separación del entorno productivo del entorno familiar. Los jóvenes aprenden a trabajar fuera de la familia, bien sea en el aparato educativo o *in situ* cuando entran a trabajar. Por otro lado, el hecho de que el trabajo no esté radicado en las inmediaciones del hogar (como ocurría entre los campesinos y artesanos) y el que cada vez sea mayor la incorporación de la mujer al mercado de trabajo convierte a las escuelas en instituciones indispensables como instrumentos de custodia de la infancia (hay que dejar a los niños en un lugar donde sean vigilados).

Ni siquiera el primer capitalismo decimonónico precisó de la escolarización obligatoria. Incluso entre los pensadores ilustrados hubo radicales desacuerdos con respecto a si todo el mundo debiera pasar por la escuela o no. Solo tras las primeras crisis económicas generadoras de excedente de mano de obra (especialmente juvenil) se empezó a pensar en la conveniencia de recluir a los jóvenes en las escuelas. La escolarización obligatoria, hasta los dieciséis años, solo se empieza a alcanzar tras el final de la Segunda Guerra mundial (y mucho más recientemente en España). Esto último ha significado que la escuela está empezando a recibir a toda la población en edad escolar incluso en la enseñanza media, enseñanza que se resiste a perder el carácter elitista (es decir, pensada para unos muy determinados grupos sociales) con que se configuró desde sus orígenes. No hay duda de que es en este nivel (el que escolariza a alumnos de entre doce y dieciséis años) donde parecen concentrarse la mayor parte de los problemas más graves de la educación. Antes de los doce años para casi todos los niños la escuela tiene mucho de juego, de descubrimiento. De hecho, el sistema educativo es mucho más flexible en los primeros años de escolarización: el conocimiento está menos asignaturizado, hay un solo profesor (o muy pocos profesores) para cada

grupo de estudiantes, etc. A partir de los dieciséis años se acaba la educación obligatoria y se accede a la edad mínima laboral, lo que ya permite pensar que es el estudiante el que tiene que acoplarse a sus opciones académicas. Sin embargo entre los doce y los dieciséis años los niños van haciéndose física e intelectualmente mayores, lo que les permite plantearse qué están haciendo en la escuela, en breve podrán decidir si siguen escolarizados o no, la escuela va ejerciendo mayor presión sobre ellos, las calificaciones escolares tienen mayor valor, etc.

1.1. Desigualdades educativas.

Por parte del profesorado es típico pensar que el desigual rendimiento académico de los estudiantes es consecuencia exclusiva de su esfuerzo personal, de su inteligencia, de su nivel de motivación (lo que Bourdieu llamaba la ideología del don). Es fácil caer en esta forma de pensar. Los profesores observan a diario que sus alumnos, procedentes muchas veces de los mismos entornos sociales, mismos barrios, mismos tipos de familia, etc obtienen distintas notas. Desde aquí se cae en un reduccionismo de tipo accionalista: cada cual es muy libre de decidir lo que hace, cómo rinde, si estudia o no. Es cierto que es muy difícil explicar porqué alumnos de un mismo entorno social sí rinden y otros no, pero lo que está claro es que el fracaso escolar medido en términos de abandono temprano del sistema educativo se concentra en los hijos de la pequeña burguesía tradicional (propietarios de pequeños negocios que tienen que trabajarlos directamente: tenderos, taxistas, etc) y de la clase trabajadora manual. Las diferencias por clase social son clave a la hora de explicar las tasas de escolarización. Los siguientes cuadros pretenden dar prueba empírica de esta situación.

Tasas de escolaridad por edades y clase social (1981)

Edad	Total	Cap.	CMP	CMFa	CMFb	Obr.
4	67.9	73.9	62.4	83.3	75.4	63.0
5	89.5	91.8	85.7	95.7	93.2	87.9
14	86.7	93.7	83.4	98.0	95.7	82.5
15	74.6	88.0	69.6	96.5	91.2	66.2
16	60.8	78.2	55.0	93.5	82.6	49.0
17	52.6	72.7	47.9	90.7	75.7	38.9

Cap. (Capitalistas): Empresarios con asalariados.

CMP (Clases medias patrimoniales): Empresarios sin asalariados y miembros de cooperativas

CMFa (Clases medias funcionales supraordinadas): Profesionales y técnicos por cuenta propia, directores de explotaciones agrarias, directores de empresas no agrarias y de la Administración Pública, profesionales y técnicos por cuenta ajena, jefes de departamentos de empresas no agrarias y de la Administración Pública.

CMFb (Clases medias funcionales subordinadas): Resto de personal administrativo y comercial, contra maestres y capataces no agrarios y profesionales de las fuerzas armadas.

Obr. (Clase obrera): Resto de trabajadores agrarios, resto del personal de los servicios, operarios especializados no agrarios y operarios no especializados agrarios.

CIDE (1992).¹

Para todas las edades es clamorosa la alta escolarización de las clases medias funcionales supraordinadas (aproximadamente la clase de servicio de Goldthorpe y los expertos de Wright) y la baja escolarización comparativa de los hijos de clase obrera. Es especialmente destacable el alto porcentaje de permanencia en el sistema educativo para los hijos de profesionales (algo más del 90%) comparado con los hijos de clase obrera (menos del 40%).

Si hacemos el mismo tipo de análisis para la Universidad las diferencias se acentúan considerablemente.

	Cap.	CMP	CMFa	CMFb	Obr.
Población total	6.0	20.6	9.4	13.2	50.9
Total universidad	10.9	16.4	26.6	21.1	25.1
Facultades	11.5	15.2	30.8	22.0	20.6
EE. Técnicas Univer.	11.9	12.7	38.2	20.8	16.5
Escuelas Univer.	9.6	19.1	17.0	19.8	34.4

CIDE (1992).

La clase obrera es algo más de la mitad de la población total y sin embargo sus hijos solo suponen el 25% del estudiantado universitario. Las desigualdades se incrementan considerablemente si analizamos cómo se distribuye la población en el seno de la universidad. Hay una clara sobrerrepresentación de los hijos de trabajadores en las escuelas universitarias en detrimento de las escuelas técnicas y, en menor medida, de las facultades. La clase más favorecida, en términos de escolarización universitaria, es la clase media funcional supraordinada, mucho más dada a preferir las escuelas técnicas y las facultades.

El siguiente cuadro incide en diferencias sociales aunque esta vez se refiere no a clases sociales sino a grandes grupos ocupacionales y a años de escolaridad.

Categoría socioeconómica del padre	Población con 10 años o más (miles)	% menos de 6 años	% 14 años o más	Media
Empleadores expertos	248,0	7.2	43.5	12.5
Empleadores no expertos	1.613,6	13.1	22.3	9.8
Autónomos expertos	397,4	11.5	31.9	11.1
Autónomos cualificados	2.775,5	18.3	11.9	8.3
Autónomos no cualificados	6.624,8	27.7	5.6	6.3
Cuadros expertos	569,2	9.3	30.7	11.2
Cuadros no expertos	820,9	11.0	18.9	9.8
Empleados expertos	881,5	9.2	43.5	12.3
Empleados semiexpertos	1.497,5	10.8	25.9	10.4

¹ CIDE, *Las desigualdades en la educación en España*, Madrid, CIDE, 1992

Emp. cualificados no manuales	2.357,7	11.7	21.1	9.9
Emp. cualificados manuales	5.670,5	17.5	8.9	8.2
Emp. no cualificados	9.342,3	33.6	5.2	6.4
Sin clasificar	1.452,3	27.1	12.9	7.8

Encuesta sociodemográfica, 1991. Tomo II, vol. 3, p. 118-9.

Los tres colectivos de expertos (empleadores, cuadros y empleados) salen claramente favorecidos, dado que cuentan con una media de escolarización que supera los once años. Por otro lado, si nos fijamos en la columna central, más del 40% de los hijos de expertos (empleados y empleadores) han permanecido más de 14 años escolarizados. Por contra, más del 30% de los hijos de empleados no cualificados han permanecido en la escuela menos de 6 años.

Similares pautas clasistas podemos detectar si lo que hacemos es analizar la edad en la que se abandonan los estudios académicos.

Categoría socioeconómica del padre	Pob. española con 10 años o más que no cursan estudios (miles)	% Menos de 14 años	% Más de 21 años	Media
Empleadores expertos	143,7	4.8	44.3	21.1
Empleadores no expertos	1.246,2	21.6	18.4	17.5
Autónomos expertos	273,6	16.5	28.6	18.9
Autónomos cualificados	2.219,0	30.1	9.2	15.6
Autónomos no cualificados	6.135,0	44.1	4.3	14.3
Cuadros expertos	336,2	12.3	30.4	19.1
Cuadros no expertos	587,2	17.4	14.8	17.1
Empleados expertos	515,3	8.3	43.9	20.8
Empleados semiexpertos	906,6	16.2	22.1	18.1
Emp. cualificados no manuales	1.582,4	18.9	17.4	17.3
Emp. cualificados manuales	4.205,7	28.0	6.2	15.4
Emp. no cualificados	8.089,0	47.9	4.0	14.3
Sin clasificar	1.017,6	42.2	7.1	15.0

Encuesta sociodemográfica, Tomo I. Principales resultados (Informe básico), p. 399.

De nuevo los tres grupos de expertos son los más privilegiados: abandonan la escuela con más de 19 años. Más del 40% de los hijos de expertos abandonan el sistema educativo con más de 21 años de edad. Una vez más el contrapunto está en los hijos de los no cualificados, grupo en que bastante más del 40% abandona la escuela antes de cumplir los 14 años.

Las diferencias de hábitat también son clave para analizar las tasas de escolarización. Esta vez se analizan en su combinatoria con las clases sociales.

Edad	Total	Cap.	CMP	CMFa	CMFb	Obr.
PREESCOLAR Zona rural						

Edad	Total	Cap.	CMP	CMFa	CMFb	Obr.
4	51.1	59.2	46.8	68.9	60.1	49.7
5	69.9	74.3	66.4	79.2	75.6	70.0
Zona intermedia						
4	65.8	72.0	65.8	79.0	71.7	62.8
5	84.5	85.0	84.3	88.0	86.1	83.8
Zona urbana						
4	71.7	77.3	69.5	84.7	77.1	65.8
5	85.6	85.7	84.2	89.0	86.9	84.5
BACHILLERATO/COU						
Zona rural						
14	17.8	29.0	17.9	53.1	33.0	12.7
15	26.8	46.9	28.3	67.8	48.1	18.7
16	25.4	43.7	26.3	72.0	47.6	17.4
17	22.8	45.0	23.8	67.3	43.1	14.9
Zona intermedia						
14	20.6	35.7	22.3	53.4	36.2	13.6
15	29.7	52.9	33.4	73.5	52.4	19.1
16	27.8	49.9	30.7	74.8	50.5	17.8
17	25.4	47.2	30.2	70.8	47.1	14.9
Zona urbana						
14	31.6	40.1	28.7	56.9	42.5	21.0
15	45.0	61.7	43.2	78.9	60.6	28.7
16	43.9	61.9	41.6	80.3	60.1	27.0
17	40.7	58.6	38.4	78.7	56.3	23.7

Zona rural: localidades de menos de 2000 habitantes

Zona intermedia: de 2000 a 10000 habitantes.

Zona urbana: más de 10000 habitantes

CIDE (1992).

El hábitat rural y la pertenencia a la clase obrera es la posición más desventajosa. A los cinco años está escolarizado el 70% de los hijos de clase obrera de zona rural frente a más del 80% para la misma clase en los hábitats intermedio y urbano o casi el 90% de los niños de la clase media funcional supraordinada de los ambientes urbanos.

En lo que fuera la Europa de los doce las diferencias por hábitat son igualmente detectables, aunque no tan intensas. En todos los países, salvo el Reino Unido, Alemania y los Países Bajos en los hábitats urbanos es mayor el porcentaje de individuos con estudios de secundaria.

Porcentaje de población, entre 25 y 59 años, que ha completado estudios secundarios por hábitat

	AREA URBANA	AREA INTERM.	AREA RURAL
EUR 12	59	57	51
BELGICA	55	57	50
DINAMARCA	85	79	72
ALEMANIA	84	82	84
GRECIA	55	33	16
ESPAÑA	37	24	19

FRANCIA	64	60	56
IRLANDA	52	--	43
ITALIA	43	35	32
LUXEMBURGO	--	--	--
P. BAJOS	79	81	80
PORTUGAL	28	18	11
REINO UNIDO	51	55	54

Fuente: Eurostat (tomado de Fuentes estadísticas, 18, 1996, p 15.)

Las explicaciones que se han dado a este fenómeno de desigual éxito escolar han sido de lo más variopintas. La más fácil es la que remite a la voluntad individual: cada cuál hace lo que quiere. No hay elementos que constriñan la acción de los individuos. Como ya dijo en su momento Margaret Thatcher la sociedad no existe. Hay alumnos muy despiertos e inteligentes que suspenden y alumnos poco brillantes, pero trabajadores, que aprueban. Las primeras explicaciones de este fenómeno con alguna pretensión de cientificidad se centraron en factores individuales innatos. Así todo el pensamiento pedagógico se ha erguido sobre la idea del inmanentismo. El inmanentismo es claramente deudor de la mayeútica platónica. Conocer, según esta propuesta, no consistiría en contender con el mundo exterior, sino que se trataría de recordar lo que uno ya sabe de antemano. A partir de aquí el profesor vendría a desempeñar funciones de partero. Es decir, su labor consistiría en sacar a flote lo que el alumno es, con independencia de su entorno social, el cual no pasa de ser una mera artificialidad. Por tanto, las desigualdades que detecta la escuela (a través de las notas) no son más que un mero reflejo de desigualdades naturales frente a las que poco o nada hay que hacer. Un planteamiento más científico, pero similar en sus implicaciones prácticas, es el del cociente de inteligencia. De acuerdo con los genetistas, la inteligencia se hereda. A partir de aquí se ha justificado la división del sistema educativo en dos redes, una a la que acudirían los alumnos de menor nivel intelectual y otra, en principio minoritaria, a la que acudirían los alumnos que previsiblemente completarían estudios universitarios. En Inglaterra, basándose en el trabajo de Burt, se consideró que a los once años se podía determinar el definitivo cociente intelectual de una persona, de aquí el famoso examen *11+* (*eleven plus*). Posteriormente se descubrió el carácter fraudulento de buena parte de los datos manejados por Burt. En cualquier caso el daño ya estaba hecho. Una prueba contundente contraria al genetismo es un artículo aparecido en el *Journal of Genetic Psychology*.² Esta revista citaba una experiencia concreta. Cien niños cuyos padres naturales son en su mayoría peones y obreros no cualificados, son adoptados por familias de las que el 87% de los padres pertenecen a las categorías de cuadros superiores o medios, profesionales liberales, patronos u obreros cualificados. Trece años más tarde se observa que la diferencia entre el cociente intelectual medio de las madres naturales y el cociente intelectual medio de los niños es de veinte puntos en favor de estos últimos. A esto hay que añadir el hecho de que el contexto de realización de un test es muy similar al de un examen convencional, con la diferencia de que previsiblemente el psicólogo ejercerá menor autoridad sobre los alumnos que el profesor, cuestión que puede traducirse en la indiferencia en la confección del test por parte de los alumnos de menor rendimiento. Tort señalaba claros sesgos cognitivos en los tests, en el sentido de que en ellos primaba la

2 J. Tort, *El cociente intelectual*, Madrid, Siglo XXI, 1977.

teoría sobre la práctica. Liégois³ aducía un ejemplo que pone de manifiesto el carácter etnocéntrico de los tests. Citaba el caso de un boceto representando un caballo que se hizo circular entre niños gitanos. Prácticamente ninguno de ellos fue capaz de responder que se trataba de un caballo. En realidad, no es que no supieran que el boceto representaba un caballo: lo que no sabían era de qué tipo de caballo se trataba.

La escuela parece creer a pié juntillas este tipo de explicaciones. No en vano uno de los profesionales favoritos de los profesores es el psicólogo. Si un niño no rinde adecuadamente o su comportamiento es indeseable la culpa es del niño, jamás de la institución escolar, y mucho menos del profesorado. De este modo se condena al psicólogo a convertirse en una especie de mecánico encargado de detectar donde está el fallo del alumno averiado.

Incluso dentro de la sociología se han ofrecido explicaciones de este tipo, es decir, considerar que existe un modelo ideal al que deben acoplarse los alumnos. El funcionalismo posterior a la Segunda Guerra mundial contraponía las características de la clase media (un dechado de virtudes) a las de clase obrera (consumida por el vicio). Así Cohen en su estudio sobre la delincuencia juvenil detectó pautas de comportamiento y valores muy distintos entre los chicos de clase obrera y los de clase media.⁴ De acuerdo con él, los rasgos culturales de la clase media serían los siguientes:

1. La ambición es una virtud y su ausencia un serio defecto. La ambición significa un elevado nivel de aspiraciones, una orientación hacia el largo plazo y las recompensas diferidas. El primer deber es pretender ser alguien.
2. Ética de la responsabilidad individual. Aplauda la posesión de recursos propios y es poco dada a ayudar a los demás. La preocupación de los padres es preparar a sus hijos para una carrera que habrán de disputar en solitario. Minimiza la obligación de compartir con los demás, incluso con los familiares, especialmente si esto interfiere la consecución de los objetivos que uno se marca.
3. Las normas de clase media subrayan el cultivo y posesión de destrezas y de logros tangibles que denoten la posesión de estas destrezas y la aplicación del esfuerzo.
4. Ascetismo mundano. Disposición y habilidad para posponer y subordinar las tentaciones de las satisfacciones inmediatas en función del logro de objetivos a largo plazo.
5. Racionalidad. Planificación consciente, control del tiempo y asignación de recursos del modo económica y tecnológicamente más eficiente.
6. La clase media alienta y recompensa el despliegue de modales de cortesía y de personalidad. En el mundo de la clase media el control de ciertas convenciones de palabra y de gestos supone prestigio y es instrumental para el éxito: es importante aprender a llevarse bien con la gente. El logro de estas destrezas implica

³ J.P. Liégois, *Gitanos e itinerantes*, Madrid, Presencia Gitana, 1987.

⁴ A. Cohen, *Delinquent Boys. The Culture of the Gang*, Londres, Macmillan, 1955.

necesariamente el cultivo de la paciencia, el auto-control y la inhibición de la espontaneidad.

7. La ética de la clase media destaca el control de la agresión física y de la violencia, a las que se considera subversivas.

8. El tiempo de ocio no debe suponer malgastar el tiempo, debe consumirse de un modo constructivo (de ahí la insistencia de los padres en que los hijos tengan algún hobby).

9. Respeto por la propiedad, cuestión que no merece mayores comentarios.

Cuando Cohen habla de cultura de clase obrera se refiere a características que no definen necesariamente a todas las familias de clase obrera pero que, estadísticamente, tienden a diferenciar el medio cultural del chico de clase obrera del de clase media.

La gente de clase media presta especial atención al orden, la puntualidad, la conciencia del tiempo. El niño de clase media tiene mayor tendencia que el de clase obrera a comer y a dormir ateniéndose a un horario, a compartir las comidas familiares. El niño de clase media está motivado para conformarse con las expectativas paternas. El hogar de clase media tiene una fuerte tendencia a generar en el niño la necesidad de depender del amor paterno.

La socialización de los niños de clase obrera ha sido considerada más indolente. Las actividades del niño tienden a conformarse por sus inclinaciones del momento, por impulsos no premeditados. Hay un menor grado de atenuamiento a la hora de comer, de dormir, etc.

Otro estudio, bastante posterior, que probaba las diferentes pautas de comportamiento entre las distintas clases sociales fue el de Kohn. Kohn⁵ quedó impresionado por el paralelismo destacado entre las condiciones ocupacionales típicas de cada clase social y los valores elegidos para sus hijos por los padres. Las ocupaciones de clase media tienen más que ver con la manipulación de las relaciones interpersonales, las ideas y los símbolos, mientras que las ocupaciones de clase obrera tienen mayor relación con los objetos. Las ocupaciones de clase media están libres de la supervisión estrecha, mientras que las ocupaciones de clase obrera están mucho más sujetas a la estandarización y a la supervisión directa. En resumen, las ocupaciones de clase media demandan un mayor grado de auto-dirección; las ocupaciones de clase obrera requieren la conformidad individual con las normas y procedimientos establecidos por la autoridad. La auto-dirección en el trabajo da cuenta de una parte sustancial de la diferencia en la evaluación por los padres de la auto-dirección o conformidad por parte de los niños.

El primer elemento de la tesis de Kohn es que la clase social está correlacionada estrechamente con los valores y la orientación. Cuanto más elevada sea la posición de clase de una persona, mayor es la probabilidad de que valore la auto-dirección tanto para

M. Kohn, *Class and Conformity. A study in values*. Chicago, University of Chicago Press, 1977.

sus hijos como para sí mismos.⁶ Por auto-dirección el autor se refiere al hecho de pensar por sí mismo, lo opuesto al seguimiento de los dictados de la autoridad. Los miembros de diferentes clases sociales, en virtud de que disfrutan de (o sufren) distintas condiciones de vida, ven el mundo de un modo distinto.

El modelo de clases simplificado que utiliza Kohn es el siguiente: una clase baja de trabajadores manuales no cualificados; una clase obrera de trabajadores manuales cualificados o semi-cualificados; una clase media de trabajadores de cuello blanco y profesionales y una élite, diferenciada de la clase media no tanto en términos de educación como de riqueza y de linaje. La clase media comprende dos segmentos significativos: la clase media-alta de profesionales, propietarios y gerentes, los cuales cuentan con formación universitaria y una clase media baja de tenderos, vendedores, empleados, generalmente con menor nivel de educación.

La esencia de la posición de clase alta es la expectativa de que las decisiones y acciones de uno son importantes. La esencia de la posición de clase baja es la creencia de que el individuo está a merced de fuerzas y de personas más allá de su control. La auto-dirección requiere oportunidades y experiencias que están más disponibles a aquellas personas que ocupan puestos elevados en la jerarquía social.

1.2. Una educación para todos.

Si estamos de acuerdo en que todos los niños tienen curiosidad por conocer el mundo, también podremos coincidir en que el fracaso escolar en los niveles obligatorios es simplemente intolerable. Tendríamos que explicarnos como los niños no paran de hacer preguntas a sus padres y allegados sobre todo cuanto les rodea enmudezcan en las aulas.

No se puede permitir que haya personas que después de haber permanecido como mínimo diez años en el sistema educativo sean analfabetos funcionales. La idea de que hay alumnos no escolarizables debe ser desterrada definitivamente. Diferentes estudios que iremos viendo en este libro prueban la extremada inteligencia, capacidad verbal, etc. de niños que para la escuela ni son inteligentes ni tienen dotes comunicativas.

Aquí se va a defender que la escuela no es una institución que utilice un baremo neutro para calificar a la gente. La escuela favorece a las personas de ambientes acomodados, no porque su nivel económico sea mayor, sino porque habitualmente sus hogares son una prolongación de la escuela.)Por qué ha de tener más probabilidades de éxito escolar el niño que tiene la suerte de haber nacido en un hogar lleno de libros que aquel que ha tenido la desgracia de contar con padres analfabetos?)Cuáles son los

3 Los padres de clase media no solo leen lo que los expertos dicen acerca de los niños, sino que buscan otras fuentes posibles de información. Es más probable que consulten a los médicos y que acudan a las escuelas para hablar con los profesores.

mecanismos que permiten al primer niño rentabilizar en la escuela su capital cultural y condenan al segundo al fracaso?

Que las escuelas además de generar fracaso no enseñan los mínimos cognitivos- y muchas veces tampoco actitudinales- exigibles es algo más que sabido. Solo cuando desde el mundo empresarial se ha lanzado la voz de alarma la cuestión se ha puesto sobre el tapete. Así, por ejemplo, en el congreso *«Aprender para el siglo XXI»*-celebrado en 1997- auspiciado por la empresa de auditoría Arthur Andersen se criticó acerbamente el modo de funcionamiento de nuestro sistema educativo actual. Sin duda, el texto más destacado es el presentado por Richard L. Measelle y Mortoin Egol (*«Transforming Education: Breakthrough Quality at Lower Cost»*). Se trata de un artículo en el que se hacen varias propuestas sobre la educación del futuro (inmediato). El sistema educativo, tal y como está concebido hoy en día, es obsoleto. En tanto que producto del siglo XIX su preocupación básica es la de disciplinar al futuro trabajador, el cual, en el pasado, estaba destinado a desempeñar el mismo empleo a lo largo de toda su vida, empleo en el que no era preciso que desplegara gran número de destrezas o de iniciativa propia. A partir de aquí el modelo pedagógico es el modelo bancario (por utilizar la terminología de Freire): los estudiantes son concebidos como recipientes vacíos de modo que es el profesor el que tiene que llenarlos de conocimiento. De acuerdo con los autores del texto que comentamos la educación actual falla estrepitosamente a la hora de acometer el concepto básico del centro de trabajo del siglo XXI: el sistema de pensamiento. Este concepto hace referencia a la idea de que el trabajador del futuro se verá forzado a cambiar varias veces de empleo a lo largo de su vida, que es preciso que sea consciente de la contribución de su actividad particular a la actividad global de su organización productiva (es decir, que sea capaz de desplegar una mentalidad holística de su actividad laboral), que el trabajador es alguien que tendrá capacidad de auto-dirección. Como se dice textualmente en el texto en su página 3 : *«Cada vez en mayor medida, los trabajadores dejan de ser simples máquinas que ejecutan las órdenes de la élite directiva. En lugar de ello, son trabajadores cognitivos que se comprometen en Sistemas de pensamiento, ayudando a diseñar y guiar el conjunto del proceso de trabajo de modo que el trabajo se haga bien al primer intento»*.

Desde hace tiempo ha aumentado la importancia de formar individuos completos, dotados de conocimientos y de competencias más amplias y profundas, capaces de aprender a aprender y convencidos de la necesidad de incrementar continuamente el nivel de sus conocimientos. La especialización precoz de la enseñanza secundaria, vigente en varios países de Europa, es poco adecuada a la realidad actual. Es importante que las nuevas generaciones sean capaces de saber comunicar, de asumir responsabilidades y de integrarse en el trabajo en equipo.

En un estudio sobre economía de la educación⁷ se citaba un informe elaborado por un grupo de destacados hombres de empresas, sindicalistas, educadores y estudiosos

⁷ F. Bosch y J. Díaz, *La educación en España. Una perspectiva económica*, Barcelona, Ariel, 1988.

norteamericanos para la Academia de Ciencias de los EE.UU. acerca de las destrezas necesarias para los titulados de enseñanza media, en el que se citaban habilidades como "la capacidad de leer, escribir, razonar y calcular correctamente; el entendimiento de la organización social y económica del país; un conocimiento de los principios básicos de las ciencias físicas y biológicas; experiencias de actividades cooperativas y de resolución de conflictos en el seno de grupos humanos, así como la posesión de hábitos y actitudes personales que contribuyan a moldear a un ciudadano en el que pueda confiarse, y que sea responsable y adaptable y esté informado". Es decir, el sistema educativo falla en su función de enseñar a los jóvenes a leer, escribir, calcular y pensar de un modo crítico y analítico, y comportarse ética y responsablemente en cuanto trabajadores, ciudadanos, padres y amigos. En lo que se refiere a la cuestión del curriculum adecuado, los expertos norteamericanos no la abordan, y se limitan a recomendar que "todos los programas educativos se evalúen atendiendo a su capacidad para proporcionar esas habilidades que todos los jóvenes han de necesitar".

1.4. El fracaso de la escuela.

Los teóricos de la desescolarización ya advirtieron de la profunda inutilidad de nuestras escuelas. Estos enfoques parten de una crítica en profundidad al funcionamiento de la escuela, institución a la que consideran incapaz de enseñar. Por ello su propuesta consiste en acabar con el sistema educativo, al menos tal y como lo concebimos hoy en día.

Iván Illich escribió un famoso libro con el significativo título de *La sociedad desescolarizada*. La base sobre la que se apoya su análisis es el descrédito que merecen todas las instituciones sociales. Las instituciones de nuestra sociedad fallan por completo. Lejos de servir a las necesidades del hombre constituyen un instrumento para esclavizarlo, explotarlo y alienarlo conforme a los designios de un grupo de explotadores los cuales se han adueñado de los destinos de la sociedad.

La crítica de Illich se dirige a lo que él denomina "instituciones del bienestar social"; en concreto la institución médica, los transportes y la escuela. Cuando las necesidades simples de las personas (la de curarse, la de desplazarse, la de saber) se burocratizan, surge la institucionalización, montaje que suministra las respuestas adecuadas y legítimas a las necesidades básicas. Como resultado de estas respuestas se generan nuevos problemas que nos sitúan en las antípodas de la solución de las necesidades. La escuela crea la desalfabetización, el sistema de transportes es lento y contaminante, la medicina institucional se ha convertido en un grave problema para la salud. A nivel social las respuestas institucionales suponen la aparición de una nueva clase de pobres y una nueva clase de pobreza. Aquí nos vamos a centrar única y exclusivamente en la institución educativa.

Los pasos que dan las instituciones para convertirse en dominantes, es decir, para delimitar su producto y controlar el acceso a él, son los siguientes: primero se define el producto; así la escuela define la educación como escolarización, la medicina moderna

define la salud como acceso a médicos y hospitales. En segundo lugar, se manipula a las personas y a la realidad misma para que esa definición sea aceptada; por ejemplo, persuadiendo a la gente de que la educación y la escolarización son una misma cosa. El tercer paso es la exclusión del acceso al producto de determinadas personas que lo necesitan; de esta forma, no todo el mundo puede acceder a determinados niveles de la educación. El último paso es agotar todos los recursos disponibles para satisfacer las necesidades; las escuelas agotan los recursos que existen para la educación.

La escuela ni siquiera es capaz de cumplir con su cometido de educar) Por qué la escuela no educa? La escuela parte de la hipótesis de que el aprendizaje es el resultado de la enseñanza. La obligación de asistir a la escuela restringe el derecho a aprender. El aprendizaje tiene lugar a pesar de la escuela. La mayor parte del conocimiento se adquiere fuera de ella. El aprendizaje sobreviene, la mayoría de las veces, de forma casual. Las escuelas enseñan el consumo de la instrucción, pervirtiendo la natural inclinación del niño a aprender y desarrollarse. Enseñan al niño que ese consumo debe ser escalonado, progresivo y que debe ser administrado por el maestro, especialista en la confección y difusión de paquetes educacionales.

1.5. La escuela y el mundo de la producción.

Las escuelas enseñan la alienación. Alienan a los niños desde el momento en que los introducen en el artificial mundo de la infancia y de la adolescencia, al margen de la sociedad adulta. Las escuelas enseñan y generan frustración. Es la clásica sensación del alumno que acaba todos los cursos con el amargo sentimiento de no haber aprendido nada de lo que le interesaba aprender, la clásica frustración del maestro consciente de lo poco que ha enseñado y el poco valor de eso que ha logrado enseñar.

Desde una óptica marxista Bowles y Gintis explicaron que la función esencial de las escuelas no es la transmisión de conocimientos. Lo básico es la formación de trabajadores. Para explicar esta función formularon el llamado principio de correspondencia. Esta larga cita de los propios autores contribuirá a aclarar la cuestión:

El sistema educativo ayuda a integrar a los jóvenes al sistema económico, creemos, a través de la correspondencia estructural entre sus relaciones y las de la producción. La estructura de las relaciones sociales de la educación no solo acostumbra al estudiante a la disciplina en su puesto de trabajo, sino que desarrolla los tipos de comportamiento personal, formas de presentación propia, imagen de sí mismo e identificaciones de clase social que son ingredientes cruciales de la idoneidad para el puesto. Concretamente, las relaciones sociales de la educación -las relaciones entre administraciones y maestros, maestros y estudiantes, estudiantes y estudiantes y estudiantes y su trabajo- son una réplica de la división jerárquica del trabajo. Las relaciones jerárquicas están reflejadas en las líneas de autoridad verticales que van de administradores a maestros y a estudiantes. El trabajo enajenado se refleja en la falta de control que tiene el estudiante sobre su educación, la enajenación de este sobre el contenido de los

planes de estudio, y la motivación del trabajo escolar a través de un sistema de calificaciones y otras recompensas externas, en lugar de mediante la integración del estudiante, bien en el proceso (aprendizaje) bien en el resultado (conocimientos) del "proceso de producción" de la educación. La fragmentación del trabajo se refleja en la competencia institucionalizada y muchas veces destructiva entre estudiantes, mediante una constante evaluación y clasificación ostensiblemente meritocráticas. Cuando acostumbra a los jóvenes a una serie de relaciones sociales similares a las del lugar de trabajo, la instrucción escolar intenta encauzar el desarrollo de las necesidades personales hacia sus requerimientos.⁸

El sistema educativo integra de modo no conflictivo a los individuos en los puestos de trabajo correspondiente no a través de las intenciones conscientes de los profesores y administradores en sus actividades cotidianas, sino a través de una estrecha correspondencia entre las relaciones sociales que gobiernan la interacción personal en el lugar de trabajo y las relaciones sociales del sistema educativo.

Dicho en otras palabras, es a través de la forma del sistema educativo en lugar de a través de su contenido como tiene lugar el proceso de socialización (currículum oculto).

El principio de correspondencia tiene cuatro aspectos principales.

1. Los estudiantes, al igual que los trabajadores con respecto a su trabajo, ejercen poco control sobre el currículum.
2. La educación es contemplada como un medio, más que como un fin en sí mismo.
3. La división del trabajo que confiere a cada persona una estrecha gama de tareas y que engendra la desunión entre los trabajadores, se repite en la especialización y compartimentación del conocimiento, y en la competencia entre los estudiantes.
4. Los distintos niveles educativos se corresponden con, y preparan para, los diferentes niveles de la estructura ocupacional. De este modo los empleos a que dan acceso las credenciales de primaria son repetitivos y claramente subordinados. Desde la secundaria se accede a empleos con mayor grado de autonomía. Y con los títulos universitarios se puede acceder a empleos con una elevada autonomía.

Los autores tratan de sustantivar estos puntos centrándose en varias investigaciones que muestran que en la educación y en el trabajo se recompensan los mismos tipos de rasgos de personalidad. De este modo, la creatividad y la independencia se penalizan en las escuelas y se desaprovechan en el trabajo; mientras que

8 S. Bowles y H. Gintis *La instrucción escolar en la América capitalista*, Madrid, Siglo XXI, 1985, pp. 175-6.

la perseverancia, la dependencia, la identificación con la organización, la puntualidad se aprueban y recompensan.

Obviamente Bowles y Gintis tienen *in mente* un modelo taylorizado de producción, donde unos pocos adoptan las decisiones, mientras que la mayoría se limita a realizar una gama limitada de tareas. Es el famoso ejemplo del alfiler de Adam Smith, alfiler cuya producción implicaba más de veinte operaciones distintas, cada una de las cuales era realizada por operarios distintos. Smith era consciente de que este tipo de trabajo idiotizaba -esta es la famosa paradoja de Smith-, por lo cual proponía como contrapunto el desarrollo de un potente sistema educativo que compensase los sinsabores intelectuales del proceso productivo.

Sin embargo, hoy en día, es cada vez menos claro que nos estemos desarrollando en un escenario que exija una mayoría de empleos rutinarios. Robert B. Reich,⁹ quien fuera Secretario de Estado de Trabajo en la Administración Clinton señalaba que en la economía del futuro inmediato habrá que incrementar el *valor* del trabajo. Para los directivos esta situación

significa la formación permanente de sus trabajadores de modo que sean capaces de acometer tareas más complejas, que realzan la flexibilidad y creatividad del trabajador, difuminando la responsabilidad innovadora, tomándose en serio la preocupación por la seguridad en el trabajo y dando a los trabajadores la oportunidad de incrementar su productividad a través de bonos vinculados a los beneficios.¹⁰

Esto requiere una organización del trabajo fundamentalmente distinta, así como una fuerza de trabajo nueva dentro de esta organización.

La vieja estructura jerárquica en la que unos pocos individuos muy bien formados planifican y mantienen el sistema productivo desde la cumbre, y prácticamente el resto desempeña trabajos rutinarios, no sirve para este desafío. (...) Con una información y unos conocimientos expertos dispersos a través de la organización, los altos directivos no pueden aspirar a resolver los problemas y suministrar respuestas; sus trabajos deben crear entornos con los que la gente se pueda identificar y resolver los problemas por sí mismos. (...)

Este camino descansa, sobre todo, en una fuerza de trabajo capaz de un rápido aprendizaje. Las destrezas más importantes deben ser transferidas informalmente entre los trabajadores a medida que van adquiriendo experiencia, en lugar de adquirirse a través de la educación y el aprendizaje formales. La habilidad para aprender en el trabajo dependerá de las destrezas y habilidades desarrolladas mucho antes.¹¹

9 R. B. Reich, *Preparing Students for Tomorrow's Economic World* pp. 194-212, en S.B. Bacharach, *Educational Reform. Making Sense of It All*, Massachusetts, Simon & Schuster, 1991.

10 *Op. cit.*, p. 200.

11 *Op. cit.* p. 201-2.

Todo ello supone modificar nuestro actual sistema educativo, el cual como hemos visto en citas anteriores, se considera reflejo de un modo de organizar la producción periclitado.

El nuevo sistema debe preparar a mucha más gente para adoptar responsabilidades de su educación permanente y para colaborar entre sí de modo que sus destrezas combinadas sean más que el mero sumatorio de sus contribuciones individuales.¹²

A pesar de que ahora cualquier economía desarrollada cuenta con un porcentaje alto de jóvenes extremadamente preparados, aquellos jóvenes menos formados -en torno a un tercio del total de la juventud, mayoritariamente de bajo nivel de renta- carece de preparación laboral. Se trata de personas incapaces de hacer cálculos simples, interpretar señales de la carretera, etc. Y muy a menudo carecen de información básica acerca de la historia, la literatura, la geografía o las ciencias naturales.

Estas deficiencias afectan a las empresas. Reich cita el ejemplo de la Compañía Telefónica de Nueva York, la cual emprendió una amplia campaña de contratación en 1987, se encontró con que más del 80% de los aspirantes suspendieron los exámenes de acceso en cuestiones elementales de lectura y de razonamiento. Esto se traduce en que las empresas tienen que destinar parte de sus recursos a la formación de futuros trabajadores, formación que deberían haber suministrado las escuelas.

12 *Op. cit.*, p. 202.

2. EL CONTENIDO DE LA ENSEÑANZA

El contenido de la enseñanza, el conjunto de conocimientos que la escuela pretende impartir, parece pertenecer a eso que se llama el mundo que se da por sentado. Lo que se tiene que aprender es lo que inevitablemente la escuela ha de transmitir para formar futuros ciudadanos y futuros trabajadores. En este capítulo se quiere poner de manifiesto el modo en que, en realidad, el conocimiento escolar es una construcción social y, en consecuencia, una arbitrariedad cultural que favorece a determinados grupos sociales.

2.1. El diseño curricular base.) Hacia un nuevo currículum?

La reforma educativa española opta, en lo que se refiere al currículum, por un modelo intermedio de flexibilidad. La Administración educativa se reserva la elaboración de un marco curricular mínimo, el llamado Diseño Curricular Base (DCB), del que tienen que partir todos los profesores. Las razones de la existencia de estos mínimos comunes tienen que ver con la función socializadora de la escuela. Como ya señaló Durkheim la educación consiste en la influencia de las generaciones adultas sobre aquellos que aun no están preparados para la vida. La primera función de la escuela es el desarrollo de aquellas capacidades y habilidades que precisa la sociedad, lo que es especialmente aplicable a la educación obligatoria (la cual comprende toda la educación primaria y la secundaria obligatoria -hasta los dieciséis años-).

La opción adoptada establece un reparto de competencias en el que se diferencian tres niveles de concreción en el desarrollo del currículum.

- a) Un primer nivel de concreción que compete a las autoridades educativas: el DCB.
- b) Un segundo nivel que compete a los equipos docentes de cada centro que se concreta en el Proyecto Curricular de Centro.
- c) Finalmente, el tercer nivel es competencia de cada profesor en concreto y consiste en la planificación de actividades y tareas conformando las programaciones de aula.

La reforma educativa otorga un amplio protagonismo a los profesores y a los centros educativos. Este protagonismo se concreta en la adopción de un modelo curricular, abierto y flexible, en el que la administración educativa central define una serie de aspectos prescriptivos, de hasta el 65 % (55 % en CC.AA. con transferencias reconocidas en materia educativa), que permiten y hacen necesaria una elaboración por parte de los equipos docentes para adecuarlos de una forma creativa a los contextos específicos de sus centros. De este modo se posibilita llevar a cabo una educación que tome en consideración cada contexto educativo, que sea respetuosa con la diversidad y ajustada a los intereses, motivaciones y capacidades de los alumnos.

En un contexto cambiante podría pensarse en la necesidad de ir introduciendo otras asignaturas clave o modificar las ya existentes. Algo de esto se detecta en los libros

blancos sobre la reforma educativa y en las áreas transversales. No obstante, las dificultades para introducir cambios son enormes. Aparecen nuevas asignaturas o se modifica su contenido sin que ello suponga que accedan a la escuela otro tipo de docentes (como economistas o psicólogos, por citar especialistas de nuevas asignaturas en Bachillerato). Un ejemplo de esta intención fallida es el área de Geografía, Historia y Ciencias Sociales en la ESO. Aunque en el libro blanco correspondiente se pretende configurar un área de Ciencias Sociales, en la práctica y en la teoría está hegemonizada por la Geografía e Historia, que es la disciplina que han cursado la mayoría de los profesores de medias del área de Ciencias Sociales. No se entiende muy bien este predominio de la Geografía y la Historia cuando los objetivos del área son básicamente tres: preparar a las nuevas generaciones para la convivencia en una sociedad pluralista y democrática -propósito que parece más propio de las Ciencias Políticas-, otorgar una dimensión humana y social frente al tecnicismo imperante -labor propia de las Ciencias Sociales en general- y formar a los alumnos en el manejo crítico de la información -tarea más propia de las Ciencias de la Información, de la Semiótica, etc-. Los objetivos del área parecen más bien relegar a las Ciencias Sociales a un papel secundario. Para justificar este dominio de la Geografía e Historia se recurren a las razones más arbitrarias:

En la perspectiva de apertura hacia fórmulas que potencien la interdisciplinariedad en el aprendizaje escolar, el área de Geografía, Historia y Ciencias Sociales de este Diseño Curricular Base se nutre de las siguientes disciplinas científicas: Geografía, Historia, Historia del Arte, Ciencias Políticas, Economía, Sociología, Antropología y Psicología. Por supuesto, las aportaciones de cada una de ellas no tienen igual peso y una serie de razones aconsejan otorgar claramente a la Geografía y a la Historia una mayor presencia en el área. Entre estas razones destacan no sólo su mayor antigüedad académica y tradición educativa, sino también el hecho de ser dos disciplinas que abordan la realidad humana y social desde una perspectiva global e integrada.¹³

Por otro lado, y quizás previendo probables resistencias por parte de los pupilos, en el apartado dedicado al DCB en este área se contienen algunas consideraciones de dudosa científicidad con respecto a la condición adolescente del alumnado, consideraciones que no aparecen en los objetivos generales de la etapa. Así en la página 281 se habla de la "inclinación del adolescente a asumir posturas egocéntricas y dogmáticas", lo que aconseja ofrecer al estudiante diferentes puntos de vista sobre una misma cuestión. Esto podría explicar la omisión de temas conflictivos en los que las opiniones del alumno, teñidas de "dogmatismo", pudieran hacer acto de presencia.

2.2. Principales sesgos del conocimiento escolar.

)Por qué los alumnos de determinados ambientes sociales, de ciertos hábitats o de un sexo u otro triunfan en la escuela o tienen más facilidad con unas asignaturas que con otras -por ejemplo, la tradicional dicotomía entre chicas de letras y chicos de ciencias? Aquí entramos en la cuestión del contenido concreto y de cómo se transmite el conocimiento escolar. Los conocimientos que la escuela pretende enseñar no son neutros ni en términos de clase social, ni de género, ni de etnia, ni de territorio, ni de grupo de edad. En buena medida esto es lo que explica por qué algunos alumnos triunfan en la escuela con más facilidad que otros.

¹³ *Diseño Curricular Base. Educación Secundaria Obligatoria I*, MEC, 1989, p. 274.

2.2.1 Sexismo

En España, debido sobre todo a las investigaciones financiadas por el Instituto de la Mujer- el sesgo del conocimiento escolar más estudiado-analizando libros de texto-es el del sexismo. En este sentido podemos citar el trabajo de Nuria Garreta y Pilar Careaga¹⁴ sobre los modelos masculino y femenino propuestos en los libros de texto de EGB. Se trata de una exhaustiva investigación de los contenidos (imágenes, ejercicios, textos) de estos libros. Sus resultados son contundentes. La mujer y la niña son habitualmente representadas como seres pasivos que se maravillan por los actos de sus congéneres del sexo masculino. Es frecuente que las mujeres sean representadas realizando tareas domésticas, cosa que no ocurre con los varones. En los distintos contenidos se observa que las profesiones ofrecidas a los varones son numerosas, mientras que el abanico ofrecido a las mujeres es considerablemente más restringido.

Sin embargo, hoy en día las cosas han cambiado hasta el punto de irse al otro extremo. En un trabajo sobre libros de texto de 11 y 21 cursos de educación primaria se puede comprobar hasta qué extremo es así.¹⁵ Atrás quedan ya esas imágenes ridículas de madres asustadas ante la presencia de un ratón, de esposas recluidas en las tareas del hogar, de mujeres con un reducido abanico de perspectivas profesionales, etc. En lo que se refiere al escenario doméstico las cosas han cambiado significativamente. En todos los libros consultados es frecuente observar escenas familiares en las que mientras que los hijos están sentados en la mesa, el padre y la madre les sirven la comida. O aparece un niño fregando, o colocando los utensilios de la cocina. Se puede observar tanto al padre como a la madre implicados en las tareas domésticas.¹⁶ No obstante,

¹⁴ *Modelos masculino y femenino en los libros de texto*, Madrid, Instituto de la Mujer, 1987.

¹⁵ Véase R. Feito, "Reforma educativa y libros de texto" (pp. 360-7), en Fernández Palomares, F. y Granados Martínez, A. (eds), *Sociología de la Educación. Viejas y nuevas, cuestiones*, Málaga, Claves). En este estudio se revisaron los siguientes libros:

- Heinemann. Cuadernos 1, 2 y 3 de primer curso de primaria. Se trata de unidades globalizadas que abarcan todas las áreas de este curso.
- Everest. Libros correspondientes al primer ciclo de educación primaria. Al igual que en el caso anterior se trata de unidades globalizadas.
- Akal. El material revisado abarca todo el primer ciclo de primaria y también se trata de unidades globalizadas.
- Santillana. Areas de *Conocimiento del Medio*, de *Lengua* y de *Matemáticas* de primer curso de primaria.
- Anaya. Proyecto Girasol. Se trata de seis libros globalizados que abarcan los dos cursos de primer ciclo.

¹⁶ Una excepción a esta nueva norma parece ser la editorial Magisterio Casals, en cuyos libros es frecuente la tradicional imagen hogareña de una mamá haciendo ganchillo mientras el padre lee

prepondera la imagen del padre como ayudante de la madre, la cual suele aparecer en la cocina portando un mandil (lo que indicaría una mayor intensidad en la dedicación a las tareas exigidas por la cocina), cosa que no siempre ocurre en el caso del padre. En lo que se refiere a la división de tareas en el hogar, desaparece la imagen de la madre que hace las labores típicas del ama de casa, mientras el padre desempeña tareas de fontanería, eléctricas, etc., es decir, más masculinas¹⁷. Incluso (este es el caso de los libros de la editorial Santillana de Conocimiento del Medio) hay un ejercicio en el que se ven diferentes siluetas humanas no identificables con un sexo u otro, desempeñando tareas domésticas en la cocina. Se pregunta al alumno que indique cuáles de esas tareas desempeña su padre y cuáles su madre. O en uno de los libros de Bruño el padre dice a su hijo: "nos iremos cuando llegue tu madre que ha ido a cambiar el aceite del coche". O en otro, esta vez de Heinemann, se ve a una mujer conduciendo y llevando a su hijo en un sidecar.

Lo mismo cabe decir con respecto a la compra, donde es normal que aparezcan el padre y la madre comprando la comida, tanto en pequeñas tiendas como en grandes superficies comerciales.

El ocio en el hogar pierde también su carácter sexista. En algunos libros se puede ver a una madre sentada plácidamente en un sillón leyendo el periódico o un libro. En uno de los libros de la editorial Heinemann incluso se ve a una niña que se acerca al kiosko para comprar el periódico que le ha encargado su madre. Los juegos y deportes, salvo el fútbol, también carecen de carácter sexista. Aparecen niños y niñas jugando o bien juntos, que es lo más normal, o por sexos, de modo que las niñas juegan al tenis, al voleibol, al baloncesto. Es habitual ver a niños y niñas juntos jugando al balón, pero cuando se trata de un partido de fútbol serio (con presencia de árbitro y sobre todo de uniformes), y esto ocurre en todas y cada una de las editoriales analizadas, solo juegan niños varones.

En los deportes se subrayan las amplias posibilidades femeninas en este campo. Incluso en uno de los libros (de la editorial Heinemann) se presenta a la réplica femenina del ciclista Induráin: la ciclista Carmen Díaz. En uno de los libros de Anaya se ve una escena de un gimnasio donde niños y niñas realizan los mismos ejercicios y la persona responsable de esta clase es una mujer.

Las niñas y los niños suelen ser representados jugando juntos. Los textos promueven que sea así con viñetas en las que un niño, o una niña, o unos niños, o unas niñas, incitan a sus compañeros de uno y otro sexo a compartir juegos.

Se pone especial cuidado en el tratamiento no sexista del lenguaje por parte del profesorado. En el caso del libro de primaria de la editorial Everest, la profesora se dirige a su alumnado con la siguiente frase: "(Los alumnos y alumnas de primer curso...!".

plácidamente el periódico.

¹⁷ Por ejemplo, en los libros de la editorial Anaya se ve a una madre subida a una escalera cambiando una bombilla.

Los juguetes eran otro de los elementos en los que resultaba fácil percibir actitudes sexistas. Ahora tanto niños como niñas suspiran por los mismos juguetes: coches con mando a distancia, bicicletas, etc.

En lo que se refiere a las profesiones, las mujeres desempeñan *grosso modo* los mismos tipos de empleo que los varones. Ellas pueden ser carpinteras, dependientas de una papelería, carteras (o auxiliares de correos), mecánicas, fontaneras, arquitectas, técnicas de laboratorio, electricistas, etc. En uno de los libros de Anaya se ve una escena en la que una arquitecta planifica la construcción de una casa y se ven trabajando en ella a fontaneras y fontaneros, electricistas de ambos sexos, etc. Incluso se proponen a la mujer oficios arriesgados como el de submarinista, pero nunca aparece desempeñando uno de los puestos más venerados por la población infantil: el de bombero.

Aparecen pocos puestos que impliquen dirección de otras personas: director de colegio¹⁸ o director de orquesta. En ninguno de los libros la mujer desempeña estos puestos. Es curiosa la coincidencia de los textos de Heinemann y de Akal en el sentido de que son los únicos que presentan la figura del director de orquesta y en ambos casos se trata de un papel desempeñado por un varón (parecen haber olvidado uno de los carteles de la campaña por la igualdad de oportunidades en el que precisamente aparecía una chica dirigiendo una orquesta).

No obstante, en el momento en que se mira al pasado más distante se relajan los controles anti-sexistas. Así en uno de los libros de Anaya al referir un cuadro de hombres y mujeres primitivos, las mujeres aparecen desempeñando tareas domésticas, mientras los hombres se dedican a la caza. O en el de primer curso de la editorial Magisterio se habla de que el pan fermentado parece que fue descubierto por los egipcios y una mujer egipcia da una barra de pan -seguramente hecho por ella misma- a un varón o, en ese mismo libro, se ve a una horda primitiva en la que una mujer se encarga de preparar la comida.

2.2.2. *Clasismo*

El clasismo es otro de los aspectos llamativos del contenido de la enseñanza. Múltiples estudios han detectado cómo el comportamiento didáctico de los profesores varía en función del cuál sea el tipo de alumnado que creen pisa sus aulas. Es el llamado efecto Pygmalión. En este sentido la socióloga norteamericana Jean Anyon efectuó un trabajo en cinco escuelas estatales de New Jersey en los cursos de quinto de primaria.¹⁹

¹⁸ En uno de los libros de Everest aparece un escenario en que se ve al director de un colegio y en la mesa contigua hay un -no una- mecanógrafo.

¹⁹ "Social class and school knowledge", *Curriculum Inquiry*, 11, 1, 1981. La metodología consistió en entrevistas a los profesores (a quienes pedía una valoración de sus alumnos) y a los alumnos (a quienes preguntaba por la procedencia del conocimiento), y observación etnográfica de las clases de ciencias sociales y de matemáticas más un análisis de los libros de texto de estas dos asignaturas.

Las escuelas recogen clientelas de distintas clases sociales. Las dos primeras escuelas son consideradas de clase obrera porque la mayoría de los padres desempeñan trabajos no cualificados o semi-cualificados. La tercera escuela es de clase media. Aquí los padres desempeñan trabajos semicualificados bien remunerados. También hay muchas personas que ejercen empleos típicos de clase media (maestros, trabajadores sociales, contables,...). La cuarta escuela es una escuela de profesionales de élite, dado que la mayoría de los padres son doctores especialistas, ejecutivos de televisión o de la publicidad, diseñadores,... La última escuela es una escuela de ejecutivos de élite (sobre todo vicepresidentes de grandes empresas).

En las escuelas de clase obrera los profesores piensan que lo esencial es transmitir a los alumnos la necesidad de la disciplina: "son vagos", "no puedes enseñar a esta clase de niños", "sus padres no se preocupan por ellos". El conocimiento matemático se reduce a los procedimientos o pasos a seguir para restar, sumar, multiplicar o dividir. Lo importante es que los alumnos sigan procedimientos, cuyos propósitos no se explican, y que a menudo están desconectados de sus procesos de pensamiento. El libro de texto de historia en una de las escuelas es un libro indicado para alumnos con problemas de aprendizaje. En la otra escuela utilizan un libro en el que el mecanismo para averiguar si los alumnos han entendido o no la lección se basa en preguntas de tipo test. Apenas se hace mención de temas polémicos. Las clases se suelen reducir a copiar apuntes, responder preguntas del libro de texto o colorear mapas o cosas similares. Cuando se les pregunta a los alumnos por la procedencia del conocimiento, las respuestas señalan que procede de los profesores, de los libros, de los científicos, de las enciclopedias... Ninguno hizo mención de la palabra pensamiento o pensar.

En la escuela de clase media los profesores consideran que lo importante es hacer que los alumnos lleguen a comprender el material sobre el que trabajan, lo que leen. Hay mucha mayor flexibilidad en lo que se refiere a los procedimientos en matemáticas que en las dos escuelas anteriores. En estudios sociales el objetivo es presentar los conceptos fundamentales de las varias disciplinas sociales. La actividad en clase rara vez supone discusión sobre un tema. Cuando se pregunta a los alumnos por la procedencia del conocimiento, las respuestas son: de los profesores, de los viejos tiempos, de los científicos, de los libros,...

En la escuela profesional afluyente los profesores consideran que el conocimiento supone descubrimiento y creatividad individual: "mi objetivo es hacer que los chicos aprendan de la propia experiencia", "se trata de enseñarles a pensar". El libro de ciencias sociales presta especial atención al aprendizaje de conceptos elevados. Aquí se discute largo y tendido sobre conceptos como el de clase social, el poder de las ideas dominantes y las distintas visiones del mundo. La profesora de la asignatura utiliza el libro como un recurso, como una guía para las actividades escolares y la discusión. Cuando se pregunta por el origen del conocimiento, las respuestas de los alumnos señalan que procede de lo que uno piensa. La mayor parte de las respuestas implica el uso de la palabra pensar.

En la escuela de altos ejecutivos los profesores pretenden que los alumnos aprendan a pensar por sí mismos: "van a ocupar puestos de trabajo importantes, y necesitan saber cómo funcionan las cosas". La profesora de matemáticas concibe su enseñanza como un proceso de adopción de decisiones. Suele dirigirse a sus alumnos del siguiente modo: ¿qué primera decisión adoptarías para resolver este problema? Los estudios de ciencias sociales son más sofisticados, complejos y analíticos que en las otras escuelas. No se escamotea la cuestión de las clases sociales. No se trata de ser crítico con respecto a la actual sociedad, sino que se acentúa la visión del carácter natural de tal división. Las respuestas relativas al conocimiento hacían menos hincapié que en la escuela anterior en la necesidad de pensar individualmente. Más bien los niños hablan de la necesidad de poseer el conocimiento existente.

El siguiente esquema pretende explicar esta situación.

Escuelas	Profesores	Matemáticas	Ciencias Sociales	Alumnos
Clase obrera	Disciplina	Procedimientos matemáticos	Tests	De los profesores, de los libros, etc
Clase media	Comprender lo que leen	Flexibilidad	Transmisión uni-direccional	Igual que en las anteriores
Profesional afluente	Creatividad individual	Descubrimiento y experiencia directa	Aprendizaje de conceptos elevados	De lo que tú piensas, lees, etc.
Altos ejecutivos	Aprender a pensar por sí mismos	Adopción de decisiones	Justificación de las desigualdades	Poseer el conocimiento existente

Como se puede observar, no es preciso recurrir a adaptación curricular alguna, para que los profesores enseñen de modo muy distinto en unos contextos y otros. No obstante, conviene señalar que la investigación de Anyon ha contado con réplicas que ponen de manifiesto algo por lo demás obvio: no siempre se da el caso de que los profesores funcionen rígidamente en contextos de clase obrera manual.

Basil Bernstein²⁰ citaba un ejemplo similar al de Anyon procedente de Portugal. La doctora Emilio Pedro, una sociolingüista, llevó a cabo la universidad de Lisboa una investigación (que empleaba el modelo teórico desarrollado por Bernstein acerca de los patrones de comunicación entre profesores y alumnos) en tres escuelas primarias escogidas según la composición de clase (social) de los alumnos. La doctora Pedro observó y grabó las lecciones de portugués de esas tres escuelas. Descubrió que mientras más baja fuera la clase social a la que pertenecían los alumnos de escuelas, mayor era el control imperativo (esto es, las órdenes), más explícitas eran las evaluaciones jerárquicas, se sometían en menor grado a negociación las relaciones sociales, más pasivo era el comportamiento que se esperaba de los alumnos. En las escuelas de clase media, en cambio, las relaciones entre educador y educando eran

20 *Poder, educación y conciencia. Sociología de la transmisión cultural*, Barcelona, Roure, 1997, p. 135.

menos explícitamente asimétricas, se daban explicaciones para provocar cambios en el comportamiento, el control era más individual y variaba según la personalidad y el contexto de cada niño. No sólo se estimulaba a los niños de las escuelas de clase media a que adoptaran una postura más activa en su aprendizaje sino que se les invitaba a participar en su calidad individual en las actividades del aula, mientras a los alumnos de las otras clases se les socializaba en un patrón de pasividad colectiva.

Baudelot y Establet detectaron un comportamiento discriminatorio parecido al descrito por Anyon al comparar lo que denominaron doble red de escolarización en Francia: la primaria-profesional (en adelante PP) y la secundaria-superior (SS), doble red totalmente similar a nuestra Formación Profesional y Bachillerato Unificado y Polivalente de la Ley General de Educación. La existencia de estas dos redes supone que hay dos tipos de prácticas escolares claramente diferenciadas.

Dentro de la enseñanza profesional las clases prácticas están materialmente separadas de las demás: colocadas en los anexos, en edificios aparte, al fondo de un pasillo, en un piso determinado, con un profesorado distinto.

- 1 La red primaria-profesional está dominada por su base (el elemento primario) y la red secundaria-superior por su fin (el elemento superior).
- 2 Las prácticas escolares de la red profesional son prácticas de repetición, de insistencia y de machaqueo, mientras que las prácticas de la SS son prácticas de continuidad, progresivamente graduadas.
- 3 Mientras que la red profesional tiende ante todo a ocupar, a cuidar a sus alumnos de la manera más económica y menos directiva posible, la red secundaria superior funciona en base a la emulación y a la selección individual.
- 4 En tanto que la red PP coloca en primer plano la observación de lo concreto a través de la lección de las cosas, la red SS reposa en el culto del libro y de la abstracción.²¹

El siguiente cuadro aclara las ideas de Baudelot y Establet.²²

²¹ Baudelot, C. y Establet, R. *La escuela capitalista en Francia*, Madrid, Siglo XXI, 1976, p. 116.

²² Tomado de S. Honoré, *De la psicología a la sociología de la educación*, en G. Avanzini,

	PRIMARIA-PROFESIONAL	SECUNDARIA-SUPERIOR
Objetivo	reproducción del proletariado	reproducción de la burguesía
Prácticas escolares	de repetición	de graduación progresiva
Medios	ocupar a los alumnos del modo más económico posible (pedagogías activas)	emulación y selección
Prioridad para	La observación de lo pseudo-concreto (lecciones de cosas)	culto del libro y de la abstracción
Contenido	Subcultura pequeño-burguesa que dispone a la aceptación de la dominación de clase	adquisición de la cultura burguesa

A los futuros proletarios, concluyen Baudelot y Establet, se les asesta un cuerpo compacto de ideas burguesas simples. Los futuros burgueses aprenden, a través de toda una serie de aprendizajes apropiados a convertirse en intérpretes, en actores e improvisadores de la ideología burguesa.

Estadísticamente hablando, los enseñantes más capacitados, los mejor preparados, tendrán tendencia, por el mecanismo del escalafón, a enseñar en los colegios de los barrios elegantes, más prestigiosos, cuya mentalidad se halla espontáneamente de acuerdo con los métodos e ideología de los maestros. El informe Newson mostró que en los EE.UU. el 79% de las escuelas secundarias establecidas en los barrios bajos o en sectores particularmente pobres, se encontraban muy mal adaptadas y equipadas desde el punto de vista material, por lo que resultaba extremadamente difícil asegurar la permanencia en ella de los profesores. A los niños con problemas se les ofrecen escuelas materialmente inadaptadas y un cuerpo de profesores que cambia con excesiva frecuencia.

Al igual que la práctica docente, los libros de texto tienen un marcado carácter clasista. De nuevo citamos a Jean Anyon, quien hizo un estudio comparativo de libros de texto.²³ La autora estudió diecisiete libros de texto de amplia difusión en los Estados Unidos, libros de historia de educación secundaria. En cada uno de los libros lo que hizo fue analizar el periodo comprendido entre 1865 y 1917 con el objeto de saber si su contenido estaba o no sesgado. Este periodo constituye una época clave en el desarrollo de los EE.UU, durante la cual se asiste a un intenso proceso de mecanización, de llegada de nuevos inmigrantes, de constitución de sindicatos y de alternativas políticas, etc.

23 "Workers, Labor and economic history, and textbook content". En Apple, M. y Weis, L. (eds): *Ideology and Practice in Schooling*. Philadelphia, Temple, 1983.

En los libros se tiende a usar un lenguaje que favorece el punto de vista de los intereses económicos dominantes, para lo que se recurre a redacciones del siguiente tenor:

Estos inmigrantes constituían un suministro rápido de mano de obra no cualificada deseosa de trabajar a cambio de salarios bajos y en unas pobres condiciones de trabajo.

A pesar de que a comienzos del siglo el Partido Socialista de América se había constituido en una fuerza política significativa, doce de los libros omiten su existencia.

La historia del movimiento obrero es presentada de un modo despectivo. Aunque durante el periodo comentado se produjeron más de 30.000 huelgas. Catorce de los diecisiete libros eligen de entre ellas tres huelgas: la huelga del ferrocarril de 1877 (especialmente violenta y considerada como un fracaso por sus dirigentes), la huelga de Homestead en 1892 y la de Pullman en 1894. Cada una de estas huelgas supuso un duro golpe para los trabajadores llegando a provocar la desaparición de más de un sindicato y produciendo una notable pérdida de simpatía entre la clase media. Sin embargo en quince de los libros se cita una huelga exitosa, la huelga del sector de la antracita y carbón en 1902. Esta huelga fue ganada por los trabajadores gracias a la mediación del Presidente Theodore Roosevelt. Trece de los libros comentan que el presidente confiaba en los trabajadores, sugiriendo que las huelgas solo son exitosas si intervienen los gobiernos.

Catorce de los libros inciden en la idea de que las leyes laborales son fruto del progreso social omitiendo las numerosas luchas que precedieron a su aprobación.

El único sindicato citado profusamente es el AFL (*American Federation of Labour*), sindicato pro-gubernamental en muchas ocasiones y que se opuso a todas las huelgas que pudieran escapar a su control directo. Ninguno de los libros habla de este tipo de prácticas. Muchos de los sindicatos que componían la AFL solo admitían a trabajadores cualificados, dejando fuera de hecho a buena parte de los trabajadores inmigrantes.

Los libros tienden a valorar la cooperación entre los sindicatos y los empresarios. Sin embargo, no valoran del mismo modo la posible colaboración entre los trabajadores mismos. Como hemos dicho, las prácticas de la AFL tendían a marginar a un buen número de trabajadores. En uno de los libros se llega a afirmar que los trabajadores no cualificados a menudo eran indisciplinados y propensos al uso de la violencia.

Algo similar analizó entre nosotros Toledo Guijarro²⁴, quien estudió la sección dedicada a la formación política en los libros de ciencias sociales del ciclo superior de EGB. Esta sub-área, a pesar de su considerable grado de apertura con respecto a su predecesora -Formación del Espíritu Nacional-, incluye una clara interpretación favorable al sistema capitalista. El concepto a través del cual se va a inculcar esta visión es la versión burguesa de la convivencia. Para este enfoque la sociedad es un conjunto de

²⁴ Educación cívica e ideología@, *Educación y sociedad*, 2, 1983.

individuos que trata de vivir en armonía, donde no hay espacio para una conflictividad social estructural. Así en un texto escolar de 61 de EGB se dice:

La sociedad se halla formada por una diversidad de grupos sociales -familia, escuela, grupo de amigos, comunidad de trabajo, etc.- cuyos miembros, unidos por unos mismos intereses e inquietudes se afanan por la consecución de unos bienes comunes.

Se mezclan asociaciones heterogéneas en un mismo saco: desde las basadas en la simple voluntad -amigos- hasta las basadas en la sangre -familia- o en un peculiar y arbitrario sistema jerárquico -lo que el autor denomina comunidad de trabajo- Se utiliza un método de exposición concéntrico, en el que se parte de unidades básicas de convivencia, próximas al niño, para llegar a las más distantes. Lo que se busca deliberadamente es una visión armnicista. Así, muchos individuos iguales en derecho forman una familia o una empresa, muchas familias y empresas forman un barrio, muchos barrios constituyen un pueblo y muchos pueblos una nación.

Algunos autores, en un esfuerzo de visión crítica de la sociedad, no podía dejar de percibir desajustes, desajustes que son generalmente de tipo ético.

La convivencia en estos grupos se ve con frecuencia perturbada por una serie de actitudes individuales, tales como el egoísmo, la incomprensión y la intolerancia o por factores de tipo colectivo como la incultura, la incomunicación o la violencia.

Para los textos analizados las relaciones laborales de una empresa son claras, diáfanas y naturales: unos ponen el trabajo, otros ponen en capital; "como en todo grupo social se establece una estructura jerárquica entre sus componentes" y, posteriormente, los beneficios producidos se reparten entre capital y trabajo.

La empresa la constituyen los trabajadores y los empresarios: los primeros aportan el trabajo y los segundos el capital necesario para la adquisición de los bienes de producción (instalaciones, utillaje, etc.). Los beneficios económicos que obtiene la empresa remuneran al capital y al trabajo.

Todos aportamos nuestro esfuerzo a la comunidad y recibimos a cambio un salario, un beneficio de nuestro trabajo.

A veces se entra de lleno en el terreno de lo idílico, cuando no de lo paradisíaco.

Todos los barrios cuentan con unos centros (benéficos, docentes, recreativos, etc.) que son utilizados por los vecinos: la escuela, el mercado, el parque, campos de juego, etc. Recuerda la primera vez que tus padres te llevaban al parque del barrio a pasear.

Esta idea de que el currículum que pudiera transmitir la escuela fuese por completo ajeno al mundo de la clase obrera fue lo que llevó al movimiento obrero a plantear serias alternativas educativas a la escolarización promovida por la burguesía. Aquí nos centraremos en las propuestas del cartismo británico de los años 30 y 40 del siglo XIX y del movimiento obrero estadounidense de comienzos del siglo XX.

Los cartistas británicos, en primer lugar, criticaban todas las formas de educación existentes, desde las escuelas estatales a las escuelas dominicales, las cuales eran controladas por la Iglesia. En segundo lugar, desarrollaron propuestas educacionales

alternativas. El radicalismo llegó a desplegar sus propios currícula y sus propias pedagogías. En tercer lugar, el radicalismo llevó a cabo un importante debate acerca de la educación en tanto que estrategia política o como medio para cambiar el mundo. Finalmente, los movimientos radicales desarrollaron una práctica educativa vigorosa y variada. Los hombres y mujeres eran los principales responsables de la educación de sus hijos. No se hacían diferenciaciones sustanciales entre el adulto y el niño.

Al mismo tiempo, los radicales eran perfectamente conscientes de la pobreza de los recursos disponibles para desarrollar un sistema educativo. Es en el año 1830 cuando nace la Sociedad para la difusión del conocimiento realmente útil (SDUK). Las escuelas dominicales seculares y las salas de ciencia de Owen representan los elementos más formales de este movimiento. La educación radical no era diferente en contenido de la escolarización ortodoxa: sus principios formales eran diferentes. Era una educación que no tenía lugar en edificios específicamente escolares. La distinción entre "educación" (es decir, escuela) y no educación (todo lo que tuviera lugar fuera de ella) no existía.

Los radicales hicieron sus propios inventos culturales: grupos de lectura y grupos de discusión, la existencia de periódicos en los pubs, salas de lectura, y por encima de todo estaba la prensa radical.

Las biografías de los líderes radicales ponen de manifiesto el hecho de que todos aprendieron fuera de la escuela, por mediación de algún familiar, de algún amigo, etc.

En lo que se refiere al currículum las preocupaciones políticas eran preponderantes. Conectado a ello estaba la cuestión del estudio de los temas de la pobreza y de la explotación.

Había una saludable preocupación por la idea de que si la clase obrera iba a hacerse con el poder político y económico, primero debiera aprender una serie de destrezas: economía, dirección de empresas, matemáticas, etc.

Uno de los rasgos más sorprendentes de la educación radical y que habla a favor de su modernidad es la concepción de la educación de los niños, en la que se destaca su propia actividad, la extensión del currículum y la insistencia en que los niños tengan un comportamiento razonablemente adulto.

Sin embargo, todas estas propuestas y hechos se convirtieron con el paso del tiempo en una quimera. Mantener un sistema educativo requería tiempo y dinero, elementos con los que no contaba la clase obrera. La extensión del sistema educativo estatal convirtió el tema de la igualdad de acceso al mismo en el principal tema educativo del movimiento obrero.

Otro hito en la creación de un sistema educativo alternativo por parte del movimiento obrero tuvo lugar en los Estados Unidos, entre 1900 y 1920, periodo durante el cual la sociedad norteamericana experimentó una intensificación de su proceso de industrialización, de inmigración, de urbanización y de burocratización.

Los críticos radicales de la educación eran conscientes del hecho de que los puntos de vista obreros eran omitidos en el currículum escolar. Los luchadores socialistas eran conocedores del hecho de que el principal rasgo de la escolarización primaria era la inculcación de los hábitos de obediencia.

Aunque eran relativamente escasos en número, algunos radicales trataron de ir más allá de las críticas de la escolarización pública. Con algún apoyo por parte del Partido Socialista de América organizaron experiencias educativas alternativas para los niños de la clase obrera. Lo más consolidado de esta experiencia fueron las escuelas de fin de semana de dos horas, más conocidas como las escuelas dominicales socialistas. En estos escenarios, a los niños de familias obreras, de edades comprendidas entre los seis y los catorce años, se les ofrecía un currículum opuesto a los temas descaradamente competitivos, individualistas, anti-obreros, nacionalistas y militaristas que prevalecían en las escuelas públicas.

Básicamente estos eran los temas curriculares:

(1) El concepto del individuo abstracto. En el currículum destacaba una perspectiva que insistía en el lugar del individuo en el mundo social y la interdependencia del individuo con los demás, especialmente los trabajadores.

(2) Énfasis en que los estudiantes fueran conscientes y se sintieran orgullosos de pertenecer a la clase obrera. Defensa de la dignidad del trabajo.

(3) Fomento de unas relaciones económicas cooperativas y colectivistas en lugar de competitivas y privatizadas. Los materiales curriculares se centraban en la ventajas de la propiedad pública de las empresas. Por ejemplo, todo el currículum de un año en una escuela de Milwaukee estaba guiado por el tema de la cooperación en la vida cotidiana. Los títulos de las lecciones eran: *AJugando juntos*, *ALlevándonos bien*, *AAprendiendo juntos*, *ACompartiendo cosas*, *ASiendo ciudadanos del mundo*, *AGobernando juntos*, *ADirigiendo un periódico juntos*, etc.

(4) Internacionalismo.

(5) Antimilitarismo.

(6) Interpretación revisionista de la historia, la economía y la sociología. La clase trabajadora era percibida como un motor instrumental para el progreso social.

(7) Estudio de la antropología y en particular la evolución de la raza humana, subrayando el progreso de la humanidad desde la Edad de Piedra hasta el feudalismo y el capitalismo, señalando que la siguiente etapa será el socialismo.

(8) Igualdad social.

(9) Problemas sociales específicos.

(10) Énfasis en las condiciones cotidianas de vida de los trabajadores.

(11) Comunidad mundial.

(12) Aproximación crítica a la vida cotidiana.

2.2.3. Otros sesgos.

En lo que se refiere al tratamiento de las minorías étnicas el desprecio a estas es obvio. En un conocido trabajo del antropólogo Calvo Buezas,²⁵ tras analizar 59 libros de texto de EGB, solo se encontraron tres referencias explícitas sobre los gitanos, unas líneas de entre 10.000 páginas y tan solo una ilustración entre las doce mil que contienen los libros seleccionados. En BUP, las escasísimas citas descubiertas se refieren a gitanos de los siglos XVI y XVIII y a unos gitanos centroeuropeos de los años cuarenta de este siglo.

El mundo rural suele ser desdeñado desde el ámbito escolar. Frecuentemente las poblaciones de áreas rurales son caracterizadas como supersticiosas, ignorantes y entrometidas. De hecho, el campo es caracterizado como el negativo de la ciudad: nohay hospitales, ni museos, ni cines, etc.

2.3. La transmisión del conocimiento escolar.

La escuela parte del supuesto de que el profesor -con sus libros de texto, sus programas, etc.- es quien sabe y el alumno el que no sabe. La escuela funciona como si los alumnos no tuvieran conocimientos previos sobre los temas que aborda -y si los tuviesen caerían en el triste saco de los meros prejuicios-. Uno de nuestros mejores y más profundos pensadores, Carlos Lerena, afirmaba que tradicionalmente para el pueblo llano la función de la escuela, en sus niveles primarios, consistía en hacerle respetar la alta cultura de la que solo recibe las migajas. De este modo, la escuela consagra el modelo de docencia unidireccional -la concepción bancaria de la educación a que se refería Freire- en que el profesor tiene que llenar de conocimientos -ahora habría que añadir actitudes y procedimientos- las cabezas de sus discípulos. Esto además se traduce en una concepción individualista del trabajo escolar. Dado que el conocimiento es algo preexistente, cada alumno debe aprender por sí mismo al margen de sus compañeros. En este contexto, el libro de texto asciende al trono del currículum escolar. El libro de texto dota de homogeneidad a los contenidos curriculares al tiempo que puede descualificar el trabajo docente.

2.3.1. Los condicionantes de tipo lingüístico.

A la hora de desenvolverse en el marco escolar, el alumno debe aceptar el marco lingüístico de la escuela. En el Reino Unido los nuevos sociólogos de la educación citaban el ejemplo de un aula de primaria en la que un alumno preguntaba a la profesora qué hacía un feto cuando quería ir al servicio. Planteada en estos términos la pregunta era desdeñada por ésta al interpretar que se burlaban de ella. La socióloga que observó la escena opinaba que en realidad se estaba planteando la cuestión de qué hacía el feto para eliminar sus desechos. En el marco de un trabajo etnográfico realizado en España,²⁶ se presenta el caso de una profesora de Ciencias Naturales de primero de FP

²⁵ Calvo Buezas, T. *Los racistas son los otros*, Madrid, Popular, 1989.

²⁶ R. Feito, *Nacidos para perder. Un análisis sociológico del rechazo y del abandono escolares*, Madrid, CIDE, 1990.

escandalizada porque en un examen un alumno había escrito que la agricultura era un modo de ganarse la vida currando (*sic*) la tierra.

En este sentido el sociólogo británico Basil Bernstein²⁷ señaló que la escuela recurre a cierto tipo de mecanismo lingüístico (lo que denominó código elaborado) que es el propio de las clases medias y altas urbanas de modo que quienes no lo dominan de él tienen muy difícil el tránsito exitoso por la escuela. Bernstein parte del análisis de la idea de que se suele considerar el lenguaje de la clase obrera inadecuado para el tipo de tareas intelectuales o cognitivas que constituyen la base de la educación. Para esto arranca del experimento de Hawking, experimento que consistía en presentar a unos niños de educación primaria una serie de viñetas para que las describiesen. Se trataba de unos niños que aparecen jugando al balón. En una escena uno de los niños golpea con excesiva fuerza y el balón rompe el cristal de una ventana. A continuación una señora sale a la ventana y los abronca. Pues bien, cuando los niños de clase baja describen estas viñetas solo comentan algunos retazos: están jugando y uno da a la pelota y una señora grita. Sin embargo, los niños de clase media, mayoritariamente, suministran una descripción pormenorizada. La diferencia entre un tipo de explicación y otra es que con la lectura del primer tipo de descripción quien no haya visto las viñetas no sabe en qué consiste la historia, a diferencia de lo que sucede con el segundo tipo de descripciones.

Bernstein considera que en el caso de las clases superiores el habla del niño es un reflejo de la excelencia de su socialización. El lenguaje es mucho más que un mero elemento de comunicación. De hecho, condiciona el comportamiento del niño en muy diversos contextos diversos. El hecho de subordinar el comportamiento a las elaboraciones verbales es clave para explicar la evolución que conduce al niño a la autonomía. El tipo de habla dominante y característico en las clases superiores, tiene la particularidad de convertir el lenguaje en un objeto especial y de desarrollar una actitud reflexiva con respecto a las posibilidades estructurales de organización de la frase.

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

²⁷ *Clase, código y control*, Madrid, Akal, 1990.

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

Los planteamientos de Bernstein no han estado exentos de críticas. De un modo implícito esto es lo que hace el sociolingüista Winston Labov.²⁸ Labov se propuso comparar los discursos de hablantes de clase baja y de clase media. Para ello un investigador acudió, provisto de una grabadora y de unos refrescos, a las aceras del Bronx donde departió con niños de raza negra sobre diferentes cuestiones como la existencia de pluralidad de dioses, el mal, etc. De acuerdo con Labov, lo que se pudo detectar allí fue un ejemplo de lo que denominó verbalidad, frente a la verbosidad de que suelen hacer gala los hablantes de clase media. He aquí algunos fragmentos de las conversaciones mantenidas por uno de los colaboradores de Labov con Larry H. de 15 años de edad.

JL.:)Qué te sucederá cuando mueras?)Lo sabes?

Larry: Sí, lo sé.

JL:)Qué?

Larry: Cuando te ponen bajo tierra, tu cuerpo se convierte en -ah- huesos y mierda.

JL:)Qué le sucede a tu espíritu?

Larry: Tu espíritu -nada más morir tu espíritu te abandona.

JL:)Y a dónde va tu espíritu?

Larry: Bueno, depende.

JL:)De qué?

Larry: Mira, como dicen algunos, si eres bueno y mierda, tu espíritu va al cielo... y si eres malo, tu espíritu va al infierno. (Mierda! Tu espíritu va al infierno de todos modos, seas bueno o malo.

Larry:)Por qué?

Larry:)Por qué? Te voy a decir por qué. Porque nadie sabe realmente si existe dios, sabes, porque yo he visto dioses negros, dioses rosas, dioses blancos, dioses de todos los colores y nadie sabe si realmente dios existe. Y cuando dicen que si eres bueno vas al cielo, mierda, porque no vas a ir a ningún cielo, porque no hay cielo adonde ir.

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

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

CR:)Sabes si se puede hacer algo par encontrar a una persona que se te ha aparecido en sueños?

²⁸ ALa lógica del inglés no estándar@, *Educación y Sociedad*, 4, 1985.

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

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

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

2.3.2.) *Qué intereses cognitivos promueve la escuela?*

En la escuela prima lo abstracto sobre lo concreto, se valoran los conocimientos que están alejados de la experiencia cotidiana. Los posibles ejemplos de esta situación son numerosísimos: unas matemáticas cuya relevancia práctica desconocen hasta los profesores, la filosofía se acababa en Kant (de paso se aprenderá que no hay mujeres filósofas), en historia se aprende más sobre los romanos que sobre nuestra transición a la democracia, se aprenderá que Quevedo es uno de nuestros mejores literatos pero nada se sabrá sobre la narrativa actual, etc. Incluso cuando se abordan áreas como la música se tratará de música clásica obviando la música que consume la gente joven²⁹ o si se ejemplifica la literatura tenderá a hacerse con el teatro y no con el cine. Todo esto parece orientado a eliminar de la escuela aquellos contenidos sobre los cuáles los alumnos pudieran tener o recabar informaciones u opiniones previas. John Dewey³⁰ relataba un ejemplo: *AUn maestro estaba preocupado porque sus alumnos, al tratar problemas aritméticos de multiplicación con decimales, no acertaban a colocar correctamente la coma. Los guarismos eran correctos, pero los valores, todos equivocados. Por ejemplo, un estudiante podía decir 230,16; otro 32,016; y un tercero, 3201,60. Este resultado muestra que, aunque los alumnos podían manejar correctamente las cifras, no pensaban. Pues si hubieran usado al pensamiento, no habrían presentado variaciones tan arbitrarias al manipular los valores implicados. Consecuentemente, envió a los alumnos a una carpintería a comprar tablas para usar en el taller de trabajo manual, tras haber convenido con el vendedor que serían los niños quienes calcularían el coste de sus compras. Las*

²⁹ Por fortuna contamos con sesudos ensayos sobre el rock como instrumento de enseñanza.

³⁰ Citado por J. Torres, *Globalización e interdisciplinariedad: el currículum integrado*, Madrid, Morata, 1994, p. 249.

operaciones numéricas que debían realizar eran las mismas que las de los problemas del libro de texto. No hubo ningún error en la colocación de la coma decimal. La situación les indujo por sí misma a pensar y controlar los valores en cuestión. El contraste entre el problema del libro de texto y las exigencias de la compra real en la carpintería suministra un excelente ejemplo de la necesidad de una situación auténtica a fin de inducir y orientar el pensamiento@.

La teoría de la acción comunicativa de Habermas puede sernos de utilidad para dar cuenta del conocimiento que imparte la escuela y del conocimiento que son capaces de crear los estudiantes por sí mismos. Habermas considera el conocimiento como una entidad diferenciada por lo que denomina interés cognitivo, es decir, por la orientación y los supuestos básicos que lo constituyen. A este interés cognitivo se le asocia un sistema de conocimiento, el cual es el conjunto de procedimientos por medio de los cuales se accede al conocimiento dentro de los límites de cualquier interés cognitivo. La tercera dimensión señalada por Habermas es el tipo de acción desplegada como consecuencia de la aceptación de ciertos intereses cognitivos.

El interés cognitivo dominante reforzado en la mayor parte de las escuelas es lo que Habermas denomina interés técnico. El supuesto del interés técnico pertenece a la manipulación de un entorno dado de antemano. Implica incrementar el grado de control sobre la realidad enfatizando el "cómo" en detrimento del "qué". En la escuela a los alumnos se les presenta el currículum como un conjunto de problemas predefinidos y tienen que bregar con él a partir de los términos en los cuales se les presenta. De este modo queda poco espacio para el diálogo con la información presentada. El predominio del interés técnico conduce a un modo de conocimiento -un modo de comprensión- basado en gran medida en el establecimiento de una relación entre los elementos de la realidad de un modo deductivo y lineal. Este modo de conocimiento es lo que se denomina conocimiento reificado (lo que Habermas llama analítico-empírico). Por ejemplo, en matemáticas se presentan los números de un modo peculiar para llegar a la respuesta a una cuestión, sin que haya vinculación con una problemática real para los alumnos. La acción social dominante es instrumental, es decir, se trata de la aplicación de información a la solución de problemas pre-definidos.

A diferencia del interés técnico, el interés práctico se orienta hacia la comprensión. Se trata de comprender el entorno de modo que uno sea capaz de interactuar con él. Se refiere al conocimiento que resulta de la interacción colectiva, es decir, no se trata de un conocimiento previamente existente. Es un conocimiento vinculado al contexto y creado por individuos que comparten una determinada interpretación del mundo. Este tipo de interés da lugar a lo que se llama conocimiento regenerativo. Aquí la validez de las propuestas no depende de una base externa o técnica, sino que depende de la comprensión de estas propuestas y del significado que se le conceden. Este interés y este sistema dan lugar a la acción comunicativa. El siguiente cuadro pretende aclarar estas ideas.

Interés cognitivo	Sistema de conocimiento	Acción

Técnico Práctico	Reificado Regenerativo	Instrumental Comunicativa
---------------------	---------------------------	------------------------------

Deberíamos plantearnos qué tipo de inteligencia promueven nuestras escuelas. Daniel Goleman, en su best-seller *Inteligencia emocional*³¹, se refería un tipo de inteligencia escasamente valorada por nuestra escuela. La inteligencia emocional se refiere a habilidades como el autocontrol, la perseverancia y la capacidad para motivarse a sí mismo. Todos tenemos dos mentes: una que piensa y otra que siente. Tal y como señala Goleman, en el mejor de los casos el cociente intelectual parece aportar el 20% de los factores de éxito en la vida.

Hay no menos de siete variedades distintas de inteligencia (según señalaba Gardner en su libro *Frames of Mind* cfr. Goleman): dos tipos de inteligencia académica, decir, la capacidad verbal y la aptitud lógico-matemática; la capacidad espacial propia de los arquitectos o de los artistas en general; el talento kinestésico manifiesto en la fluidez y la gracia corporal de Martha Graham o Magic Johnson; las dotes musicales de Mozart, y dos cualidades más a las que coloca bajo el epígrafe de inteligencias personales: la inteligencia interpersonal (propia de un terapeuta como Carl Rogers o de un líder de fama mundial como Martin Luther King) y la inteligencia intrapsíquica que demuestran las brillantes intuiciones de Sigmund Freud o, más modestamente, la satisfacción interna que experimenta cualquiera de nosotros cuando nuestra vida se halla en armonía con nuestros sentimientos.

2.3.3. El modo de transmisión del conocimiento

Nuestras escuelas suelen hacer uso de la transmisión unidireccional de conocimientos: desde el profesor -o el libro de texto- hacia los alumnos. Esto es lo que Freire llamaba pedagogía bancaria: un modelo en el que de lo que se trata es de llenar de conocimientos las cabezas vacías (*tabula rasa*) de los alumnos. Obviamente esto es más cierto a medida que avanzamos en los niveles educativos. El siguiente cuadro, referido en exclusiva a la EGB, es claramente ilustrativo.³²

Técnicas	Preescolar	Ciclo Inicial	Ciclo Medio	Ciclo Superior
Explicar la lección	14.1	55.6	68.5	78.8
Tiza y pizarra	25.6	35.6	48.6	46.0
Trabajos en grupo	35.9	34.4	31.5	42.5
Coloquios y debates	20.5	26.7	34.2	43.4

³¹Barcelona, Kairós, 1997

³² Tomado de Antonio Guerrero *El magisterio en la Comunidad de Madrid*, Madrid, Consejería de Educación y Cultura, 1993, p. 74. Se trata de la explotación de los resultados de una encuesta efectuada a 560 maestros de EGB de centros públicos en la Comunidad de Madrid.

Centros de interés	69.2	40.0	113.0	12.4
Explicación individual	14.1	32.2	31.5	25.7
Trabajos individuales	16.7	26.7	24.7	31.0
Medios audiovisuales	7.7	12.2	223.3	36.3
Lectura\biblioteca	7.1	35.6	29.5	9.7
Salidas y excursiones	24.4	13.3	19.9	26.5
Juegos libres	53.8	15.6	4.1	2.7
Canciones infantiles	51.3	10.0	4.1	1.8

Como se puede observar, a medida que avanza el nivel educativo va disminuyendo el uso de técnicas que priorizan la autonomía de los alumnos en el aprendizaje. Especialmente llamativo es el escandaloso descenso del uso de la biblioteca y de la lectura en el ciclo superior. Sin embargo, las técnicas más propicias a la pasividad (explicar la lección, tiza y pizarra) se incrementan a medida que vamos subiendo de curso.

La propia organización del conocimiento escolar promueve una visión fragmentada del conocimiento. Cada una de las asignaturas se convierte en un bloque aislado de las demás. Obviamente no queda más remedio que alentar el trabajo curricular conjunto de los claustros. He aquí un ejemplo de este problema. Se trata de un fragmento de una entrevista con un profesor de Formación Profesional de primer grado.

Aquí hay profesores con una mentalidad absolutamente evangelista. (Sí! (Sí! Se deben creer que son apóstoles, se deben creer que lo que hacen es muy importante o que es imprescindible para la vida de los chicos. O sea, yo he tenido discusiones en juntas de evaluación con profesores de aquí de física y química que es que alucinarías con ellos. Es que los tíos te dicen que si no sabes no se qué de los kilopondios o de lo de no sé qué... Fíjate, que ni siquiera te sé hablar de eso. Y es que yo así no puedo hablar con una persona. Dice la de C [cierta asignatura], porque,) a dónde va ir una persona sin saber esto? Claro, yo alucino. Y se lo he dicho un montón de veces en las juntas de evaluación. Mira, perdona, yo no tengo ni idea de matemáticas, ni de física, ni de dibujo, he sido bastante malo en esas asignaturas en su momento y aquí me tienes, soy profesor, licenciado, tengo treinta y tres tacos, llevo desde los veinte trabajando y... !chico!, me parece que no soy ningún cateto, ningún zafio.³³

A continuación planteo un par de ejemplos de cómo el conocimiento se transmite de un modo fragmentado. Se trata de una clase de Historia en FP. La clase de este día consiste en que el profesor pregunta a los alumnos cuestiones que aparecen en el propio libro de texto (el libro de texto no solo impone el curriculum, sino que también impone cómo se ha de transmitir el conocimiento). El profesor pregunta, el alumno responde, voluntaria o involuntariamente, bien o mal (por lo general mal) y, a continuación, el profesor acude a su mesa a poner una calificación.

Profesor)Qué beneficios reporta para la economía romana la invasión por su ejército de nuevos territorios?
 Alumno A [Voluntariamente] Riquezas.
 Prof. No.

³³ R. Feito, *op. cit.*

Al. B Tributos.
Prof. Sí, correcto.)Qué más?
Al. C [Voluntariamente] Cultura.
Prof. [Exclamando sorprendido])Cultura?)El ejército?)Qué dices? [Risas]

Como se puede observar el conocimiento queda reducido a una simple sucesión de fragmentos inconexos aptos para sacar adelante una asignatura. Al mismo tiempo es el profesor, o el libro de texto, quien determina cuál es la respuesta válida.)Qué diferencia hay entre tributos y riquezas?)Por qué razón el ejército no es un elemento transmisor de cultura? Esta actitud por parte del profesor es especialmente chocante sobre todo si tenemos en cuenta que en la entrevista en profundidad que le hice demostró ser -con gran diferencia- un profesor muy consciente y muy analítico de los problemas de la enseñanza.

En esta misma clase aun tenemos otro ejemplo de esta actitud restrictiva. Esta vez no se capta el significado de la palabra pueblo en tanto entidad dotada de capacidad de expresión de voluntad política.

Prof.)Quienes constituyen el pueblo romano?
Varios al.	Todos los habitantes.
Prof.	Pero,)qué decís? Solo son parte del pueblo los ciudadanos romanos. No se pueden considerar como tales a los esclavos, a los extranjeros. Son solo habitantes, no ciudadanos.

Lo más grave de todo es el terrible aburrimiento que la transmisión del conocimiento escolar provoca entre los alumnos. La *International Association for the Evaluation of Educational Achievement* (IEA)³⁴ hizo una encuesta que comprendía seis preguntas para evaluar la idea que los alumnos se hacen de los estudios en general y para saber qué importancia conceden al éxito escolar. Los alumnos de los países ricos se situaban bastante abajo en la escala de puntuaciones al responder a la pregunta)os gusta la escuela?. La IEA también ha tratado de valorar el interés por los estudio. La pregunta era:)crees importante tener buenas notas en la escuela? Conforme más avanzados estaban en sus estudios, mayor era la importancia que los jóvenes concedían a las calificaciones. Esto demuestra la paradoja a que hacen frente ciertos alumnos de los países desarrollados a medida que pasan de un curso a otro: les gusta cada vez menos la escuela, pero les parece cada vez más importante para su porvenir.

La Universidad, que es el lugar en que se forman todos los profesores, es quizás la principal institución responsable de este enfoque pedagógico unidireccional. Un ejemplo de ello lo tenemos en las encuestas de valoración de los profesores a que han sido sometidos los estudiantes universitarios. La encuesta -me refiero a la que conozco directamente, la de la Universidad Complutense de Madrid- parte de una concepción absolutamente tradicional de la enseñanza. El profesor es el que sabe y transmite unidireccionalmente sus mensajes a los estudiantes. Este carácter tradicional se ve reforzado por la batería de preguntas sobre el examen, el cual queda entronizado como única vía de evaluación. Para colmo, dado que la encuesta se hace antes de fin de curso, presupone que todos los profesores hacen exámenes parciales -incluso en cursos cuatrimestrales, es decir, de tres meses-. Todos aquellos profesores que recurran a otras vías de evaluación, que por lo demás no tienen nada de revolucionarias, como puedan ser pequeños trabajos de investigación, ensayos, recensiones, etc. quedan fuera de la foto del equipo científico-técnico rectoral. Las preguntas relativas a la docencia no van más allá del modelo de tiza y pizarra.)Dónde quedan el uso del video, las transparencias, las visitas organizadas, la presencia de expertos en el aula, los grupos de trabajo, las exposiciones en clase por parte de los estudiantes, etc.? Es obvio que un profesor

34 Citado por J. Coleman y T. Husén, *Inserción de los jóvenes en una sociedad en cambio*, Madrid, Narcea, 1989.

universitario es mucho más que un mero transmisor de conocimientos, a pesar de lo que parece indicar la encuesta. La Universidad es fundamentalmente un centro de creación científica y ese es el espíritu que debería instilar a sus alumnos. Entre las muchas cosas que faltan en la encuesta se echan especialmente de menos cuestiones relativas a si el profesor incita a hacer uso de la biblioteca y de la hemeroteca, si se explica en qué consiste el programa de la asignatura propuesto, si por lo menos parte de la bibliografía a utilizar es reciente, si pone de manifiesto cuáles son las líneas de investigación actuales de su área de conocimiento, si tiene contacto real con la materia (congresos, revistas, etc). En definitiva, si el estudiante goza o no de autonomía para ser él mismo creador de conocimiento (por cierto, en la reforma educativa alentada por la LOGSE se habla de constructivismo) y si el profesor más que plantear soluciones presenta problemas.

2.3. Algunas omisiones del curriculum escolar.

Llegados aquí convendría reflexionar sobre qué materias -más que asignaturas- debería la escuela incluir en su curriculum obligatorio. Aunque podría haber más, aquí se citarán tres cuya relevancia parece singularmente destacada: las leyes, los medios de comunicación y el mundo del trabajo (incluyendo el doméstico).

En lo que se refiere a la primera nuestro ordenamiento jurídico prescribe claramente que el desconocimiento de la ley no exime de su cumplimiento. El desconocimiento de los rudimentos del derecho sitúa en un posición de desventaja a la mayoría de los ciudadanos.

Sobre la importancia de los medios de comunicación -especialmente la televisión- no hay gran cosa que decir. Basta con pensar en la cantidad horas consumidas -)dilatadas?- ante este electrodoméstico para ser conscientes de esta cuestión. Se trata, además, de una queja continua del profesorado. No se puede hacer una reforma educativa sin alterar los contenidos televisivos. No puede haber una ciudadanía propiamente dicha sin una enseñanza pública de calidad y sin una televisión ilustrada y culturalmente formativa. Enseñar a utilizar cabalmente la televisión debería ser una obligación ineludible de la escuela. Por otro lado, si realmente queremos ciudadanos informados e instruidos habría que introducir en la escuela la prensa diaria.

El mundo del trabajo está ausente de la educación. En buena medida la escuela se ha construido sobre el desprecio del trabajo (etimológicamente escuela y ocio son términos relacionados). De hecho, seguramente la mayor parte de los alumnos serían incapaces de explicar en qué consiste el trabajo que desempeñan sus padres y madres. Cuando la escuela se aproxima al mundo de la tecnología lo suele hacer desde el punto de vista del consumidor, cuando no de la pura fantasía al estilo *Star Trek*. Si el trabajo extra-doméstico es escasamente visible para el escuela, el doméstico está en los lindes de lo inexistente. Parte de las tareas que componen el trabajo doméstico están alcanzando cuotas de complejidad inimaginables años atrás. No solo se trata de la proliferación de aparatos domésticos (desde el microondas al vídeo) en los hogares, sino de cosas aparentemente más triviales como los componentes de los alimentos (conservantes, colorantes, etc), la elección de colegio para los hijos, las relaciones con el banco o caja de ahorros, etc.

2.4. Conclusiones.

La escuela fracasa estrepitosamente en su función de transmitir conocimientos, hasta el punto de que puede considerarse como la organización institucional de la pérdida de tiempo (quizás el ejemplo más rotundo sea la "enseñanza" de idiomas). Un alumno puede saber qué es un sintagma nominal -si es que los sintagmas se siguen estudiando-y sin embargo ser incapaz de expresarse con un mínimo de corrección. El conocimiento se percibe, en el mejor de los casos, como una mera mercancía para ir pasando examen tras examen. No es extraño pensar que una persona con estudios es simplemente alguien que no sabe nada pero sabe que lo ha olvidado. Siguiendo con el ejemplo de la lengua, uno de nuestros más afamados lingüistas, Emilio Alarcos decía que antes de los catorce años es imposible aprender gramática y que lo mejor, en consecuencia, es practicar con el lenguaje (leer, hablar y escribir bajo tutela).

Hay que contemplar el aula como un escenario en el que confluyen diferentes culturas, desde la académica hasta las diversas culturas de la calle. El DCB, al menos teóricamente, permite dotar de flexibilidad a los contenidos que se imparten en las aulas. No obstante, cada vez es más frecuente que la adaptación y la diversificación curriculares se limiten a los alumnos de bajo rendimiento, dando por supuesto que las calificaciones positivas son síntoma de aprendizaje. De este modo la cultura escolar se convierte en una entidad sobre la que no cabe albergar ninguna sospecha. Además habría que meditar sobre el escaso hábito de lectura de la generación más escolarizada de nuestra historia. Parte de estos problemas habrían de poder por lo menos afrontarse en el marco de la formación del profesorado en sus propios centros, formación cuyos contenidos dimanarían de las inquietudes de los claustros. Lamentablemente esta formación está siendo un mero folklore para conseguir créditos (a contabilizar en los sexenios de formación del profesorado) donde, lejos de abordarse la diversidad, lo que predomina es la uniformización.

Transmitir conocimientos sin vincularlos con el entorno de los alumnos -los cuales tienen una edad, un género, pertenecen a una clase social, etc.- es un ejercicio vano. Hacerlo es una tarea difícil, especialmente para el profesorado de secundaria, cuya preparación y examen de ingreso se basa casi exclusivamente en conocimientos universitarios específicos de su titulación. Pero intentarlo merece la pena. Nada es más deprimente que hablar ante la indiferencia, cuando no la hostilidad, de quienes supuestamente habrían de beneficiarse de la sabiduría del profesor. Recoger este reto es lo que puede convertir a la enseñanza en un arte.

La vida escolar debería ser comprendida como una pluralidad de lenguajes en conflicto, un lugar donde las culturas del aula y de la calle colisionan y donde los profesores, los estudiantes y los administradores a menudo difieren en el modo en que las experiencias y prácticas escolares han de ser definidas y comprendidas. Para los alumnos el conocimiento escolar debería ampliar la comprensión de sí mismos, del mundo y la posibilidad de transformar los supuestos que se dan por sentados. Es, en palabras de Aronowitz, "el proceso de apreciarse y amarse a sí mismo@-*empowerment*".³⁵ El conocimiento habría de servir para dignificar las historia, lenguaje y tradiciones culturales propios.

³⁵ Giroux, H. y McLaren, P., *Teacher education and the politics of engagement@*, *Harvard*

Normalmente el curriculum aparece como algo neutro, al margen del poder. Se olvida que cada lenguaje -y el lenguaje de la escuela es un lenguaje muy concreto y no el único posible- contiene una concepción del mundo. Muy frecuentemente en la historia quedan excluidas las mujeres, los grupos minoritarios y los pueblos indígenas. La cultura ha de ser contemplada como una forma de producción. El estudio de las culturas debería convertirse en el toque de piedra del currículum de la formación del profesorado.

La mayor parte del conocimiento de los estudiantes no proviene de las dimensiones formales del aprendizaje sino de la cultura del grupo informal. Su sentimiento de manipulación con respecto a la producción de conocimiento consciente y activo se manifiesta, en parte, a través de la presencia de formas oposicionales y de numerosas estrategias -cuestión que analizaremos más adelante. Muy rara vez los alumnos consideran su trabajo escolar como una extensión de sí mismos. Más bien este trabajo siempre aparece como una actividad que los aparta del proceso productivo afirmando el derecho de otros a definir de modo uniforme y a controlar en última instancia la labor académica que llevan a cabo. En definitiva, se trata de trabajo alienado.

3. LA VIDA EN EL INTERIOR DE LAS AULAS

Este capítulo pretende analizar los comportamientos de los alumnos y alumnas en las aulas. Para ello nos serviremos de varios trabajos etnográficos clave en sociología de la educación, trabajos que generalmente han implicado introducirse en las aulas, convivir con los estudiantes dentro y fuera de los centros educativos, entrevistas en profundidad, grupos de discusión, etc.

Seguramente el precedente de los estudios etnográficos en sociología de la educación sea el trabajo realizado por el psicólogo Phillip Jackson titulado *La vida en las aulas*³⁶. Siempre que se habla del primer o al menos de los primeros libros etnográficos en educación, la referencia a Jackson es inevitable. Jackson accedió a la investigación cualitativa como consecuencia de su desencanto frente a las limitaciones de sus numerosos estudios psicológicos de medición educativa. Por azar entró en contacto con los estudios realizados con primates en donde se podía observar claramente que el comportamiento de estos animales difería notoriamente estando en situaciones de laboratorio frente a su vida en estado natural. Desde aquí extrapoló la hipótesis al ámbito escolar: los alumnos manifestarán comportamientos muy distintos en situaciones de tests con respecto a su desenvolvimiento cotidiano en las aulas. Desde aquí, y sin mayor utillaje teórico -y esta es una de las grandes limitaciones de Jackson- se lanzó al interior de la *caja negra*, al interior de las aulas, para analizar qué procesos tienen lugar en su interior. Es loable y valiente la labor de adentrarse en las aulas sin mayor propósito determinado que el de observar cómo es la vida de alumnos y profesores en su ámbito natural, es decir, el aula. Es un esfuerzo que se aleja de los omnipresentes cánones del positivismo. Ahora no se trata de acercarse a la realidad una vez que se han planteado cuáles han de ser las preguntas que se han de responder, sino que asistimos a un esfuerzo de interpretación de la realidad, en donde las cuestiones previas no se convierten en un rígido corsé que impiden al científico percibir elementos no previstos en el diseño de la investigación. La facilidad de este tipo de investigación es solo aparente. Como bien señala Jackson lo familiar y lo ordinario son las principales barreras que hay que penetrar.

En esta obra tenemos la primera formulación empírica del llamado currículum oculto, es decir, de los efectos no previstos de la instrucción escolar. Los alumnos han de permanecer obligatoriamente durante un elevado número de horas en un espacio cerrado, lo que convierte a la escuela en una institución total, en donde se controlan prácticamente todos los aspectos de sus vidas. Existe una clara desigualdad en la distribución del poder, concentrándose este en manos del profesor, quien si bien no es el único en formular juicios sobre los alumnos -también lo pueden hacer los demás alumnos- sí el es el único personaje autorizado para evaluar. Al igual que detectara Parsons³⁷ el profesor recompensa a los alumnos que son buenos, entendiendo por buenos a quienes obedecen al profesor, hasta el punto de que el profesor tiende a recriminar en mucho mayor grado el mal comportamiento en el aula que el desconocimiento. Hasta aquí llega Jackson. No esboza ningún tipo de teoría o siquiera de explicación de por qué esto es así, por qué los alumnos consideran irrelevante el trabajo escolar, por qué el profesor ha de prestar especial atención al orden en las aulas... El lector se queda con la impresión de que esto

³⁶ Madrid, Morata. 1991.

³⁷ T. Parsons, "El aula como sistema social", *Educación y Sociedad*, 6, 1990.

es así porque así es la vida, porque la escuela debe funcionar de este modo o, y esto podría ser peor, porque los profesores funcionan mejor así. Jackson no establece ninguna conexión estructural entre el mundo en las aulas y la vida fuera de ellas, no encuentra ninguna vinculación entre las relaciones sociales dentro del aula y las relaciones sociales en el ámbito de la producción, de la vida familiar patriarcal o de la organización política de la sociedad; entre las brillantes observaciones de su estudio y cuanto pueda ocurrir fuera de las aulas, lo que le convierte más bien en un representante *sui generis* de los enfoques subjetivistas, muy preocupado por suministrar vívidas descripciones del mundo escolar al precio de no poder trascender tales descripciones. El desarrollo de la etnografía que ha resultado más potente desde el punto de vista analítico no ha procedido de Jackson, sino más bien de los estudios culturales británicos (Willis, McRobbie, Corrigan, etc) y de las teorías de la resistencia (Everhart, Apple, Giroux, etc).

3.1. Alumnos de clase obrera que fracasan.

No cabe ninguna duda de que el estudio etnográfico cumbre en sociología de la educación es el llevado a cabo por Paul Willis,³⁸ hasta el punto de que las principales etnografías suponen de un modo y otro un diálogo con las propuestas de Willis. El trabajo de Willis consistió en una investigación sobre un grupo de chavales anti-escuela (los "colegas") en una ciudad del centro de Inglaterra llamada imaginariamente Hammertown - Coventry en realidad-. Se trata quizás del estudio intensivo más completo que se haya hecho hasta el presente. Willis no solo se convierte en un colega más, con lo que obtiene de los estudiantes investigados un discurso completísimo, sino que analiza su trayectoria desde poco antes de abandonar la escuela hasta que se incorporan a la vida laboral. Y va más allá. Entrevista también a algunos de los padres de los "colegas", a los profesores, a los miembros del equipo directivo.

El libro está dividido en dos partes. La primera, etnográfica, dedicada fundamentalmente al lector general y a los enseñantes y la segunda, analítica, de carácter más eminentemente sociológico. No es una división estricta, ya que la parte etnográfica contiene elementos analíticos y la parte de análisis contiene elementos etnográficos.

Primeramente estudia los elementos que constituyen la cultura de los "colegas". La primera cuestión que analiza es la oposición a la autoridad y el rechazo del conformista. El primer frente de oposición es la autoridad del profesor, para desde ahí llegar a quienes les obedecen pasivamente: los "pringaos" (en inglés *'ear'oles* -literalmente orejas

³⁸ *Aprendiendo a trabajar. Cómo los chicos de clase obrera consiguen trabajos de clase obrera*, Madrid, Akal, 1988.

perforadas, como el ganado no como los punkies; el término hace referencia a la pasividad de estos chicos, siempre están escuchando, nunca haciendo)

La oposición a la escuela se manifiesta como un estilo de vida. El primer signo de entrada en el grupo de los "colegas" es el cambio de vestimenta y de peinado. Son elementos cruciales que permiten contactar con el sexo opuesto. La capacidad de atraer sexualmente está relacionada con la madurez. A continuación habría que citar el fumar. La mayoría de los "colegas" fuma y lo suele hacer en la puerta de la escuela. El fumar se valora como un acto de insurrección. Junto al fumar se encuentra el beber. El hecho de beber en los bares es un claro punto de distanciamiento de los profesores y de los "pringaos", al tiempo que se convierte en un acto de aproximación al mundo adulto, en un elemento de trascendencia de la forzosa adolescencia que impone la escuela.

El grupo de pares es sin duda el elemento clave de la cultura contra-escolar. Mientras que la escuela es la zona de lo formal, el grupo lo es de lo informal. A diferencia de la escuela, el grupo informal carece de una estructura sólida: no hay normas públicas, ni estructuras físicas, ni jerarquías reconocidas, ni sanciones institucionalizadas. Pero esta contra-cultura no descansa en el aire. Tiene su base material, su infraestructura. La esencia de ser un "colega" es pertenecer al grupo. Unirse a la cultura contra-escolar significa adherirse a un grupo. No obstante, el grupo tiene ciertas normas que derivan fundamentalmente de la fidelidad al grupo. Hay un tabú universal de no delatar ante alguien que posea autoridad a un miembro del grupo. Cualquiera que se chive es excluido del grupo y queda marcado definitivamente.

El grupo permite diseñar mapas sociales alternativos. Con el grupo se conocen a otros grupos y se puede explorar el entorno.

La oposición a la escuela se manifiesta es la lucha por ganar espacio simbólico y físico en la institución. El escaqueo es un elemento de auto-dirección, de autonomía. Se puede llegar a construir una jornada propia aparte de la que ofrece la escuela. Se trata de preservar la movilidad personal. Hay que atacar las nociones oficiales del tiempo institucional. La acusación principal de los profesores sobre "los colegas" es que pierden el tiempo.

La habilidad de producir cachondeo es uno de los rasgos distintivos de los "colegas". La escuela es un campo propicio para la producción de cachondeo: cuando se proyecta una película atan el cable del proyector en sitios imposibles, si pasean por el parque próximo a la escuela estropean la bicicleta del guardia. Las vistas exteriores son una pesadilla para los profesores.

Hay una diversión en las peleas, en la intimidación, en hablar de peleas. Se trata de un elemento de masculinidad. Resulta desastroso negarse a pelear cuando hay que hacerlo. Se prefiere, por lo general, la violencia simbólica o verbal.

Los "colegas" necesitan urgentemente trabajar en chapucillas para conseguir dinero. Otros recursos para obtener dinero son los robos, los palos a los Apringaos@ o incluso asaltar la escuela. Están orgullosos del dinero que ganan -en pequeños trabajillos- y gastan.

Todo esto les suministra un sentido de superioridad ante los profesores. Estos están encerrados en la escuelas y no saben bien qué ocurre fuera de ellas.

Una de las características distintivas de la cultura contra-escolar es su acendrado sexismo. Las mujeres son contempladas con objetos sexuales y como seres hogareños (entre los Acolegas[®]son abundantes las historietas lascivas sobre conquistas sexuales).

La cultura contra-escolar tiene profundas similitudes con la cultura a la que sus miembros están destinados: la cultura de fábrica. La masculinidad y la rudeza en la cultura contra-escolar reflejan uno de los temas centrales de la cultura de fábrica. Otro tema de la cultura de fábrica es la lucha por obtener un cierto grado de control informal sobre el proceso de trabajo. El grupo informal en el trabajo muestra la misma actitud hacia los conformistas.

El rechazo de la escuela por parte de los "colegas" tiene su correspondencia en la mayor valoración de la práctica frente a la teoría. La habilidad práctica está siempre en primer lugar y es una condición para las otras clases de conocimiento. La teoría es útil en la medida en que ayude a resolver problemas, a hacer cosas concretas.

Willis analiza la transición de un grupo de alumnos marcadamente anti-escuela desde el sistema educativo al sistema productivo. Lo que quiere explicar es por qué estos chavales desean realizar trabajos de clase obrera. Para ello elabora un marco teórico y una terminología que capte lo que ocurre en la realidad. Los términos clave que utiliza son los de penetración y limitación. Por penetración entiende los impulsos dentro de una forma cultural hacia la captación de las condiciones de existencia de sus miembros y su posición dentro del todo social, de un modo no individualista. Se trata de la captación de las contradicciones sociales: explotación, alienación, división social, etc. Por limitación entiende aquellos obstáculos, desviaciones y efectos ideológicos que confunden e impiden el desarrollo total y la expresión de estos impulsos. Lo que hace la limitación es restar peligrosidad a las penetraciones, impidiendo o dificultando la transformación social.

A partir de estos elementos es posible explicar la entrada libremente aceptada en determinados trabajos en condiciones que no son libremente elegidas (lo que supone retomar la idea de Marx de que los hombres hacen la historia libremente en condiciones que no son libremente elegidas). Hay un momento en la cultura obrera en que la entrega de la fuerza de trabajo representa al mismo tiempo la libertad, la elección y la trascendencia. Si los chicos de la clase obrera en su camino al trabajo no creyeran en la lógica de sus propias acciones, ninguna persona ni acontecimiento exterior podrían convencerles.

Las principales penetraciones son las que se refieren a la educación y al empleo. La cultura contra-escolar manifiesta un fuerte escepticismo con respecto al valor de las credenciales educativas y, especialmente, con respecto al sacrificio que supone su obtención: en definitiva un sacrificio no solo de tiempo muerto, sino de una cualidad de la acción: implica aceptar la subordinación. La gratificación inmediata no es solo inmediata, es un estilo de vida. Por otro lado, no está del todo claro que el sacrificio en la escuela conduzca a mejores empleos.

En segundo lugar, la cultura establece una especie de valoración de la calidad del trabajo disponible. La mayor parte del trabajo industrial es un trabajo carente de sentido,

alienante, repetitivo, requiere muy poca habilidad y muy poco aprendizaje. Si básicamente todos los trabajos son iguales, si de ellos es prácticamente imposible obtener satisfacción intrínseca alguna, por qué molestarse en soportar tantos años de escuela. Hay una indiferencia casi total con respecto a la clase particular de trabajo a realizar, siempre y cuando cumpla unos requisitos culturales mínimos. La lógica interna del capitalismo consiste en que todas las formas concretas de trabajo están estandarizadas y que todas ellas contienen el potencial para la explotación del trabajo abstracto. La expansión del sector servicios y del sector público pretende hacer creer que existe una mayor amplitud de oportunidades y de variedad de trabajo para los jóvenes. Sin embargo, contra esta afirmación se puede argumentar que el modelo capitalista de división del trabajo es dominante en todos los sectores de empleo.

Por instinto, la cultura contra-escolar tiende a limitar la entrega de la fuerza de trabajo (llegar al final del trimestre sin haber escrito una sola palabra, desobedecer a los profesores,...).

El comportamiento en la escuela de estos chicos refuerza la solidaridad de grupo, rechazando radicalmente la competitividad que la escuela alienta. La cultura contraescolar contrapone la lógica individualista a la grupalista. Para el individuo de la clase obrera la movilidad en esta sociedad puede significar algo. Sin embargo, para la clase y el grupo en su conjunto, la movilidad no significa nada. La única movilidad verdadera sería la destrucción de la sociedad de clases.

Las principales limitaciones de la cultura contra-escolar son las que se refieren al desdén por la actividad intelectual y su marcado sexismo. El rechazo de la escuela es también el rechazo de la actividad mental en general. El individualismo no es derrotado por lo que pueda ser en sí, sino por su participación en la máscara escolar donde el trabajo mental se asocia a la autoridad injustificada y con títulos cuyas promesas son ilusorias. Por lo tanto el individualismo es penetrado a costa de rechazar la actividad intelectual (dirección, concepción), lo que facilita la dominación de clase.

La otra gran división que desorienta la penetración cultural es la que se da entre hombres y mujeres. Anteriormente hacíamos referencia al hecho de que los trabajos aceptables por los alumnos a anti-escuela han de caer dentro de un cierto universo cultural. Estos chicos rechazan cualquier tipo de trabajo que tenga connotaciones femeninas, o donde no se ejerza la masculinidad en forma de fortaleza física. Esto implica el rechazo absoluto del trabajo de oficina (al que despectivamente llaman *pen-pushing* -empujar un lápiz-) y todo lo que se asimile a ella. El hecho de que no todos aspiren a las recompensas y satisfacciones del trabajo mental es algo que necesita explicación. El que el capitalismo necesite esta división no explica por qué se satisface esa necesidad. Un miembro de la cultura contra-escolar solo puede creer en la femineidad del trabajo de oficina mientras que las esposas, las novias y las madres sean contempladas como personas limitadas, inferiores o incapaces para ciertas cosas.

La obra de Willis dio lugar a una amplia controversia.³⁹ En primer lugar, se ponía en duda hasta qué punto pudiera considerarse representativa de la actitud de la clase

³⁹ De hecho todas los trabajos que veremos a continuación son un diálogo con las carencias de la obra de Willis.

obrero ante la escuela. Más bien se refiere a una clase obrera en trance de desaparición o de escasa cuantía numérica: manual del sector industrial. Por otro lado, la división entre "pringaos" (los estudiantes académicos) y "colegas" induce a una visión dicotómica de las actitudes de los alumnos frente a los profesores. Y, finalmente, nos quedaría por comprender cuáles sean las estrategias de las alumnas y de las minorías étnicas.

3.2. Alumnos de clase obrera que rinden académicamente.

Que no todos los chicos de clase obrera fracasan es algo más que sabido. El estudio de Everhart *Reading, Writing and Resistance*⁴⁰ responde a esta cuestión. Se trata de un trabajo realizado esta vez en los Estados Unidos. Analiza la experiencia escolar, a la altura de secundaria, de un grupo de alumnos de entre doce y catorce años, de clase obrera que sí rinden académicamente. A diferencia de lo que cupiera colegir de la obra de Willis, estos estudiantes desenfatan el lado académico de la vida escolar, conceden gran importancia al grupo de iguales, no rinden pleitesía al profesor, etc. Detecta actitudes de rechazo expresivo hacia la escuela similares a las descritas por Willis.

Como señala Apple en el prólogo, se trata de un libro similar al de Willis, pero va más lejos por cuanto analiza la cultura resultante de la interacción entre profesores y alumnos.

Tras describir el entorno en que se sitúa la escuela en la que se lleva a cabo la investigación etnográfica, Everhart pasa a analizar el mundo de las aulas. Son varias las cuestiones a las que presta atención. La primera es el estudio de cómo se distribuye el tiempo en clase. La mayor parte del tiempo es tiempo consumido esperando a hacer alguna actividad. Al menos diez minutos de cada clase se dedican a actividades de procedimiento: pasar lista, cambiar los asientos de lugar, devolución de libros... A esto hay que añadir que entre clase y clase transcurren unos cinco o diez minutos. Si a esto añadimos los tiempos de recreo no es exagerado deducir que más de la tercera parte del tiempo escolar es tiempo no dedicado a la actividad intelectual propiamente dicha. La cosa se agrava si añadimos el tiempo que se pierde como consecuencia de la organización de la enseñanza formal: constitución de grupos de trabajo, ritmo lento de la instrucción, etc.⁴¹

⁴⁰ Londres, Routledge, 1983.

⁴¹ John Bissop (*AA system wherein students become active learners*, en Samuel B: Bacharach, *Educational Reform. Making Sense of It All*, Massachussetts, Simon & Schuster, 1991) citaba un estudio de institutos de secundaria en Chicago en el que se descubrió que las escuelas públicas con estudiantes de alto rendimiento dedicaban, por término medio, el 75% del tiempo de las clases para la instrucción; para las escuelas con estudiantes de bajo rendimiento este porcentaje era del 51%. Por otro lado, en otra investigación se detectó que los estudiantes de secundaria dedicaban unas 3.5 horas semanales al trabajo en casa. Cuando a este se le añade el tiempo de permanencia en la escuela, el tiempo total dedicado al estudio, la instrucción es solo de 18 a 22 horas semanales.

Otra cuestión en la que se centra Everhart es la del ritmo de la instrucción. La instrucción se organiza de tal modo que aproximadamente todos los alumnos terminan más o menos al mismo tiempo las tareas asignadas, aprenden al mismo ritmo, etc. Esta orquestación simultánea de la instrucción supone para los alumnos agujeros temporales, esperas...

La forma dominante de instrucción consiste en que el profesor transmite la información, con lo cual este es incapaz de mantener atareados en tareas instruccionales a todos los alumnos. Esto hace que el profesor reduzca la variedad, estableciendo un techo sobre lo que se puede exigir al estudiante.

En la escuela se inculca una concepción del trabajo congruente con la lógica del trabajo asalariado en el capitalismo. Por trabajo los alumnos entienden actividades tales como escribir, leer, hacer deberes, hacer las cosas que indican los profesores, responder a las preguntas que aparecen al final de la lección, hacer ejercicios... No es considerado trabajo actividades como los experimentos, escuchar, ir a su propio ritmo, ver películas... Trabajo es aquello que surge a iniciativa del profesorado. Otro criterio de lo que es trabajo es aquello que uno hace solo, a cambio de algo. Cuando el autor preguntó a los alumnos qué actividades realizaron la tarde anterior, prácticamente ninguno hizo referencia a actividades académicas. Cuando les hizo observar esta ausencia su respuesta fue: "¿estás de cachondeo?".

En lo que se refiere a los calificativos que los alumnos otorgan a sus profesores, dos condiciones caracterizan a los profesores con atributos negativos. La primera se centra en las características físicas o personales e incluyen calificativos como "hijos de puta", "cabrones", "maricas", "negreros",... El segundo criterio se centra en las acciones específicas de los profesores en clase. Son atributos tales como "tiene sus favoritos", "odia a toda la clase", "se cree gracioso",... Los profesores son concebidos como seres que se sustentan en su autoridad. Los profesores que son conceptuados positivamente son aquellos que proporcionan a los alumnos un cierto grado de auto-determinación. Es decir, esta buena consideración guarda escaso correlato con el hecho de que enseñe esto o aquello. Tiene que ver básicamente con el modo como el profesor interactúa con los estudiantes.

Un alumno que quiera tener amigos entre sus compañeros ha de cumplir dos requisitos. En primer lugar, precisa algún grado mínimo de conformidad con los estándares implícitos del grupo. En segundo lugar, no están bien vistas unas relaciones excelentes con los profesores.

Todo lo dicho hasta ahora no significa que los alumnos sean sujetos manipulables a voluntad por parte de la institución escolar. Everhart dedica un interesantísimo capítulo a la cuestión del poder estudiantil. En concreto se centra en tres aspectos: las estrategias en el aula, el enfrentamiento y el fraude.

Las estrategias son de varios tipos: cambio de las previsiones del profesor, la escritura de notas, el convertirse en el favorito del profesor y el humor.

Alterar las previsiones del profesor es relativamente fácil. Consiste en dilatar al máximo y de un modo colectivo la realización de tareas, en hacer preguntas irrelevantes más o menos relacionadas con lo que se está explicando, no haber hecho los deberes de

casa o haber hecho otros. Cuando el profesor es un sustituto la cosa es aún más fácil: los alumnos se cambian de sitio con lo que el profesor los confunde, hay una mayor predisposición por parte de los alumnos para que la clase funcione de otra manera, etc.

La disciplina es otro aspecto sobre el cual los estudiantes pueden ejercer un elevado nivel de control. La idea habitual es considerar que el profesor podría comportarse como un tirano. Sin embargo, si constantemente enviase estudiantes al despacho del director o si en los pasillos siempre hubiera alumnos suyos expulsados sobre él reacerían sospechas con respecto a su capacidad para manejar una clase.

Otro mecanismo que Everhart señala es el de escribir notas que se pasan de estudiante a estudiante recurriendo a las estrategias más inopinadas para ello.

En lo que se refiere a convertirse en el favorito del profesor hay al menos dos maneras de serlo. Una es la típica de ser un pelota, obedecer al profesor, hacerle recados, etc. Sin embargo hay una manera más sutil de ser el favorito. No hay un nombre específico para este tipo de alumnos. Se trata de estudiantes que, a diferencia del pelota típico, no son pelotas en general sino que son los favoritos de algún profesor en particular. Esto significa que el alumno conoce las debilidades del profesor y sabe explotarlas a su servicio. Es decir, el estudiante de un modo activo busca convertirse en el favorito de determinado profesor.

La última estrategia en clase es el humor. Consiste en descolocar al profesor por medio de situaciones cómicas.

La segunda fuente de poder estudiantil consiste en enfrentarse al sistema. Aquí Everhart describe situaciones similares a las detectadas por Willis: fumar, engañar al profesor (hacerle creer que un trabajo lo ha hecho quien lo entrega cuando en realidad ha sido otro), etc.

La tercera fuente de oposición es hacer novillos ilegal o legalmente. El escaqueo ilegal consiste en justificar las ausencias haciendo pasar las notas justificatorias como si hubieran sido firmadas por los padres. El escaqueo legal consiste en tratar de apuntarse a todas las actividades que tienen lugar fuera del aula: visitas, organización de festejos, etc.

El grupo de amigos es el referente social más significativo para los estudiantes. El comportamiento orientado hacia el grupo es tan importante y omnipresente que se expresa en una gran variedad de formas y afecta a parcelas significativas de la rutina escolar. Las formas sociales iniciadas en el grupo constituyen lo que el autor denomina conocimiento regenerativo, un conocimiento que es interpretativo por naturaleza. Lo que Everhart denomina conocimiento regenerativo emerge de los procesos de interacción entre los propósitos explícitos, formalizados de la escuela y las experiencias que los estudiantes crean por sí mismos. Este conocimiento es tan importante si no más que el que proviene de los profesores, del curriculum expreso.

Aunque formalmente, los alumnos emplean gran parte de su tiempo en actividades instruccionales, ellos mismos señalan que la mayoría de su tiempo lo emplean en actividades distintas a las pretendidas por la institución, en actividades organizadas en torno al grupo de amigos.

3.3. Distintos tipos de actitudes escolares entre alumnos de clase obrera.

Otra obra que matiza el trabajo etnográfico de Willis es la Phillip Brown⁴². Brown se dedica a analizar la experiencia escolar de la mayoría invisible de niños de clase obrera a los que el autor se refiere como alumnos "convencionales" de clase obrera.

La sociología siempre se ha sentido particularmente atraída por los casos manifiestos de rechazo, de no conformidad. Apenas ha prestado atención a lo que ocurra con aquellos alumnos que no manifiestan pautas visible de rebeldía. Además la conformidad ha sido asociada con el comportamiento de las alumnas. Hasta que la sociología de la educación no ha prestado atención a las cuestiones de género no se ha estudiado a este tipo de alumnos.

Contrariamente a lo que implícitamente cabe deducir del estudio de Willis, no todos los alumnos de clase obrera, como es obvio, fracasan. Willis no explica por qué hay tantos alumnos de clase obrera "normales", es decir, estudiantes que no rechazan la escuela. No se puede considerar que el rechazo sea la actitud habitual entre la clase obrera, que la actitud obrera auténtica sea enfrentarse a la escuela. La obra de Willis refuerza un modelo bipolar (actitudes anti y pro escuela) que en realidad no existe.

Lo que Brown propone es diferenciar tres tipos de lo que él llama marcos de referencia, marcos que dan cuenta de los distintos tipos de actitudes que los alumnos de clase obrera mantienen ante la escuela. En concreto son tres los marcos que detecta: mantenimiento, progreso y abandono- (*getting in, getting on y getting out*). Una minoría de los estudiantes rechaza la escuela por considerarla aburrida, irrelevante y en muchas ocasiones represora. Hay un claro deseo de abandonar el mundo de los niños escolarizados y pasar al mundo adulto. Otro grupo de estudiantes está dispuesto a aguantar en la escuela y a conseguir los títulos que posibiliten abandonar su clase de origen. Sin embargo, de la mayoría de los chicos de clase obrera no se puede decir simplemente que acepten o rechacen la escuela. La mayoría trabaja lo mínimo para ir pasando de curso.

La idea de marco de referencia (MR) pretende llenar el espacio conceptual entre las orientaciones y estrategias de los alumnos en las escuelas y la posición de clase. El anclar la idea de los MR entre la posición de clase y los procesos en el aula permite realizar la conexión entre cómo responden los chicos a la escuela y cómo se relaciona esa respuesta con procesos sociales más amplios. Los MR permiten un vínculo conceptual entre la identidad del alumno y estructuras más amplias que son específicas de las clases sociales. Los MR son específicos de las clases porque representan modos típicos cómo los alumnos de clase obrera construyen y asignan diferentes significados a las maneras de permanecer en la escuela y de convertirse en adultos. Los MR permiten

⁴² *Schooling Ordinary Kids. Inequality, Unemployment and the new vocationalism*, Londres, Tavistock, 1987.

examinar variaciones en las respuestas a la escuela por parte de los chicos de clase obrera sin perder de vista que el modo como se comportan los alumnos es el resultado de la interrelación entre los recursos culturales de clase desplegados en la escuela y procesos internos que tienen lugar en la escuela.

El estudio de Brown tuvo lugar en una ciudad en crisis situada en el sur de Gales. Los empleos industriales están desapareciendo y aparecen empleos dentro del sector terciario.

El autor distingue tres tipos de alumnos: los "cateadores" (*rems*, de *remedial*), los "currantes" (*swots*) y los "convencionales" (*ordinary kids*).

Los "cateadores" son mayoritariamente varones. Una de las razones que ellos dan para acudir a la escuela es que se trata de un lugar donde pueden encontrarse con sus amigos. Estar en casa es con frecuencia aburrido. La escuela, a lo sumo, es un lugar donde pasárselo bien. No ven para qué sirve la escuela, sobre todo si tenemos en cuenta su oscura percepción del futuro laboral que les aguarda. Son conscientes de que podrían obtener credenciales educativas que condujeran a buenos empleos, pero conseguir estas credenciales implica adoptar un comportamiento dócil y afeminado.

Los "currantes" reconocen que son diferentes de los otros grupos de estudiantes. No obstante el pertenecer al grupo de "currantes" supone un serio estigma. Hay una considerable presión para no exteriorizar los rasgos más visibles del comportamiento de los "currantes". La adhesión incondicional a la escuela choca con casi todas las subculturas juveniles.

Los chicos "convencionales" tienen una visión instrumentalista de la escuela. Valoran negativamente el tener que aprender materias aparentemente desconectadas de su futuro laboral (¿para qué estudiar historia? ¿O latín?). Trabajan lo mínimo para evitar que el profesor se cabree con ellos. Al igual que ocurre con los "cateadores" la diversión en el aula (el estar de cachondeo) es importante.

El siguiente cuadro da cuenta de los MR y sus tipos de alumnos.

MR	Alumnos
Mantenimiento	Cateadores
Progreso	Convencionales
Abandono	Currantes

Otro trabajo cargado de matizaciones al enfoque implícitamente bipolar de Willis es el llevado a cabo en el sur de Inglaterra en una escuela comprensiva por parte de John

Abraham⁴³. El trabajo de campo se hizo en una escuela de unos 1300 estudiantes en mayo-julio de 1986. Utilizó una muestra de ciento veintisiete estudiantes de cuarto año (52 chicos y 75 chicas). El interés del autor consistió en analizar las actitudes anti-escuela de dos grupos distintos de amigos. Por un lado un grupo de Acolegas@ y por otro el de los punks góticos.

El primero, el de los "colegas", es el típico grupo antiescuela de clase obrera. Sus aspiraciones laborales se dirigen a empleos tales como mecánico de coches, albañil, carpintero. Todos estaban deseando dejar la escuela.

En el otro grupo ninguno de sus componentes tenía aspiraciones de ejercer trabajos de tipo manual. Más bien deseaban realizar trabajos relacionados con el arte. Al igual que ocurre con los "colegas" detestan la escuela. Es un grupo, a diferencia de lo que ocurría con el anterior, compuesto por chicos y chicas, lo que modera considerablemente la utilización de un lenguaje sexista. Además de esta distinta composición por géneros son tres las diferencias que existen entre los "colegas" y los punks góticos. La primera es el rechazo de la idea de que las asignaturas técnicas y de ciencias son campo exclusivo de los varones. La segunda es el rechazo de los deportes típicamente masculinos como el fútbol y el rugby. Y, en tercer lugar, se quejan de la excesiva actitud violenta de los "colegas".

⁴³ "Gender differences and anti-school boys". *Sociological Review*, 38, 1989.

3.4. Alumnos de clase media de bajo rendimiento escolar.

Otra investigación sobre rechazo, indisciplina, pero esta vez sobre alumnos de clase media (hijos de profesionales) es la de Peter Aggleton.⁴⁴ Se trata de un estudio referido a alumnos de clase media, cuyas edades oscilan entre los dieciséis y los veinte años. La mayoría de sus padres trabajan en la docencia en distintos niveles, en la asistencia social, en profesiones artísticas, como publicistas, etc. Este grupo fue seleccionado por el hecho de que, a pesar de proceder de hogares de elevado capital cultural, carecía de motivación hacia las tareas académicas y obtenía malas notas. Aggleton describe distintos escenarios en que se desenvuelve la vida de estos estudiantes. En lo que se refiere al entorno familiar se trata de familias abiertas, tolerantes. La mayor parte de las actividades de la familia tiene lugar en un amplio comedor o sala de estar. Los chavales pueden estar en casa con sus amigos, pueden beber alcohol o fumar hachís. Es decir, estas actividades quedan bajo el control de los padres. También es frecuente la autorización para dormir con amigos del sexo opuesto, siempre y cuando los padres sepan detalles con respecto a las relaciones de la pareja: tiempo que llevan saliendo, grado de compromiso entre ellos, etc. Sin embargo, jamás se da esta autorización cuando se trata de amigos del mismo sexo (intolerancia frente a la homosexualidad).

En el escenario escolar se produce un proceso de traslación de prácticas desde el hogar: el rechazo a aceptar un horario impuesto, la utilización de autojustificaciones para llegar tarde,...

Fuera del hogar y de la escuela los chavales se suelen ver en un pub. Gustan de ir a este sitio porque allí pueden encontrar a gente interesante con ideas singulares. Llama la atención el control masculino de este escenario. Los varones utilizan estrategias de control conversacional, emitiendo bromas denigratorias hacia otros amigos presentes, hablando y riéndose a un elevado volumen...

¿Qué explica que, a pesar de proceder de familias de elevado capital cultural, estos chavales fracasen? Estos jóvenes están habituados, por su experiencia familiar, a las artes plásticas, al teatro, etc. Estos aspectos de la producción artística pertenecen a un mundo que ellos dan por sentado (*taken-for-granted world*). La especificidad cómo tiene lugar el conocimiento de estas manifestaciones artísticas hace que estos estudiantes perciban la producción artística como algo asociado a las cualidades intrínsecas del individuo y no a procesos más generales de producción cultural o de esfuerzo abnegado. Esta *ideología autorial* prioriza los talentos inmanentes de los individuos en tanto que creadores y, al mismo tiempo, desdeña la importancia de la formación, de la diligencia, de la labor industriosa. A partir de aquí podemos comprender por qué estos estudiantes muestran su profunda antipatía hacia los elementos de abnegación, de trabajo duro,.... Actúan como si sus talentos innatos y su capital cultural fueran suficientes como para que su rendimiento escolar sea satisfactorio.

⁴⁴ *Rebels Without a Cause? Middle class youth and the transition from school to work*, Londres, Falmer Press, 1987.

3.5. Minorías étnicas.

Uno de los trabajos etnográficos más destacables por su análisis, entre otros, de los problemas de la etnia es el de Jay MacLeod.⁴⁵ Se trata de una investigación realizada en un barrio pobre de una ciudad norteamericana. Analiza las experiencias escolares, laborales y callejeras de dos grupos de jóvenes en dos momentos claramente diferenciados. El primero cuando sus edades oscilan entre los dieciséis y diecinueve años y mayoritariamente los miembros de ambos grupos siguen acudiendo a la escuela. El segundo momento tiene lugar en 1994, ocho años después, cuando de un modo u otro acumulan frustrantes experiencias laborales.

Ambos grupos viven en el mismo barrio, en el mismo tipo de viviendas, tienen el mismo bajo nivel de renta. La escuela a la que acuden matricula a 2800 estudiantes y cuenta con 300 profesores.

Uno de los grupos es el que podemos denominar "colgados" (*Hallway Hangers* en el original). Se trata de un grupo de ocho jóvenes. Seis de ellos son blancos, descendientes de italianos e irlandeses. Los otros dos son negros. Todos menos dos han sido arrestados en algún momento. Uno de ellos, la excepción, tiene empleo estable. Todos trabajan o han trabajado. Este es un grupo similar al de los "colegas" de Willis: no valoran las calificaciones escolares, adoran la violencia, etc.

El segundo grupo es el denominado los "hermanos". Salvo uno, todos sus componentes son negros. Se acomodan a los estándares de conducta que la escuela exige: aceptan los criterios de éxito y de fracaso de la cultura dominante.

Son varios los elementos de contraste entre un grupo y otro. Para los "colgados" el mercado de trabajo no se basa en la meritocracia, sino en la gente a la que conozcas. Las conexiones son la clave, lo que les sitúa en una mala posición en el mercado de trabajo. Por contra, los "hermanos" creen que con la educación conseguirán buenos empleos. Los obstáculos para el éxito son personales y no estructurales.

Mayoritariamente los "colgados" rechazan la ideología del logro precisamente porque son blancos. Para la ideología dominante si uno es pobre es porque es tonto o perezoso, lo que supondría una seria afronta a su autoestima. Por contra, los "hermanos" pueden achacar al racismo el bajo estatus de sus padres. Sin embargo, consideran, al igual que lo hacen sus padres, que ahora sí hay oportunidades. La raza ya no es decisiva. El presente, a diferencia del pasado, es meritocrático. Por otro lado existen medidas de acción positiva para los negros, pero no para los blancos.

Este libro supone una seria matización a las teorías de la reproducción. Dos grupos del mismo estrato social que viven en el mismo barrio, en el mismo tipo de

⁴⁵ *Ain't No Makin' It. Aspirations and Attainment in a Low-Income Neighborhood*, Oxford, Westview Press, 1995.

viviendas y acuden a la misma escuela, sin embargo experimentan el proceso de reproducción social de un modo distinto. Incluso se da el caso de que dos hermanastros de distinto padre pertenecen uno a los "colgados" y otro a los "hermanos". Sus resultados escolares son asombrosamente distintos.

A pesar de que las constricciones impuestas por la clase social son inevitables, los resultados están lejos de quedar predefinidos. Las teorías suelen ser incapaces de dar cuenta de la infinita variedad que vemos a nuestro alrededor.

La segunda parte de la obra analiza ocho años después la situación de estos dos grupos de jóvenes.

Los "colgados" son drogadictos y alcohólicos. Pelean, roban, venden crack. Los "colgados" han experimentado las dificultades de un mercado de trabajo totalmente distinto al vivido por sus padres. El paso de una economía de manufacturas a una economía de servicios significa que para la clase obrera manual no cualificada cada vez hay menos empleos con buenos salarios y oportunidades de progreso. En la mayor parte de estos trabajos se gana como mucho cinco dólares por hora, mientras que en el sector manufacturero en el que hay sindicatos se gana el doble, el triple y hasta el cuádruple. Entre 1979 y 1987 el 50% de los nuevos empleos creados en los EE.UU. es un empleo de muy bajo nivel. Los "colgados" han trabajado como conserjes, basureros, cocineros, mensajeros, limpiadores, jardineros, empleados de almacén, soldados, etc. Pocos de los "colgados" tienen empleos estables. La economía callejera ha sido el mejor medio en el que se han desenvuelto estos chicos. Trabajando a tiempo completo en la economía del crack pueden sacarse mil dólares cada semana.

Para los "hermanos" las cosas no han ido demasiado bien. Como dice MacLeod, los sueños se han pospuesto. Aspiraban a una buena casa, una familia. Ahora casi todos viven con su padres y experimentan muy serias dificultades para encontrar empleos estables.

3.6. Alumnas.

En lo que se refiere a los estudios etnográficos sobre mujeres me centraré en dos: el de McRobbie y el de Griffin.

McRobbie⁴⁶ efectuó un estudio basado en una investigación llevada a cabo en Birmingham desde abril a septiembre de 1975. El trabajo se centró en una muestra de cincuenta y seis chicas de edades comprendidas entre los 14 y los 16 que vivían en el mismo barrio y acudían a la misma escuela. En la mayor parte de los casos tanto la madre como el padre trabajaban. Los padres lo hacen en empleos relacionados directa o indirectamente con el sector del automóvil. La mayoría de la madres trabajan a tiempo

⁴⁶ A. McRobbie, "Working class girls and the culture of femininity", en Women's Study Group, *Women Take Issue. Aspects of Women Subordination*, Hutchinson, CCCS, 1978.

parcial o en contratos de suplencia (camareras, limpieza, oficinas). Las chicas de este estudio se ven a sí mismas ocupando una posición antagónica con respecto a las chicas de clase media, a las que suelen llamar empollonas o snobs. Sus identidades sexuales también adoptan un tono de oposición. Dicho brevemente: un modo como las chicas combaten los elementos opresivos de clase social y de género en la escuela es afirmar su carácter de hembra o de mujer (su *femaleness*), introducir en el aula su sexualidad y su madurez física de tal manera que obligan a los profesores a percibirlo. Esto se expresa en el rechazo de la ideología oficial de como deben ser las chicas en la escuela (limpieza, diligencia, aplicación, feminidad, pasividad, etc.) y en su sustitución por algo más femenino, o si se prefiere más sexual. De este modo a las chicas les encanta ponerse maquillaje, dedicar muchísimo tiempo a hablar en voz alta sobre los novios.

Dos son los elementos que permiten subsistir a estas chicas frente a un futuro desalentador. El primero es la solidaridad, lo que contemplan como una fuente de resistencia. El segundo es su inmersión en la ideología del romance.

La segunda obra a la que nos referimos es la de Christine Griffin, quien publicó un libro que era una réplica directa al de Willis⁴⁷. La obra describe las experiencias de un grupo de mujeres jóvenes desde que abandonan la escuela en 1979 hasta sus dos primeros años en el mercado de trabajo en empleos a tiempo completo.

La autora visitó seis escuelas de Birmingham, entrevistando a ciento ochenta estudiantes -fundamentalmente mujeres blancas, asiáticas y caribeñas, aunque también entrevistó a varios estudiantes varones- en grupo e individualmente. A continuación se centró en veinticinco mujeres que, tras abandonar la escuela, se integran en el mercado de trabajo. Las entrevistó en sus casas, en bares y en pubs, y, si fue posible, en su propio centro de trabajo.

La conducta desviada de las chicas no adopta la misma forma que la de los chicos. Se considera y percibe como algo distinto tanto por parte de los alumnos como de los profesores. A menudo se capta como relacionado directamente con su sexualidad. Aunque, según declaran los profesores, pueden interrumpir el funcionamiento de las clases del mismo modo que los varones, sus interrupciones se consideran como menos preocupantes.

Los estudios de los chavales de origen obrero en la escuela han detectado una específica cultura contra-escolar que actúa como un puente de acceso a los puestos de trabajo manuales. La autora no detectó tales culturas entre las chicas. No le fue posible identificar un grupo particular de chicas como "desviadas" o alborotadoras que también se opusiesen a la escuela y al trabajo doméstico, y estuviesen destinadas al trabajo de fábrica.

⁴⁷ *Typical Girls? Young women from school to the job market*, Londres, RKP, 1985.

Algunas de las jóvenes pertenecientes al grupo pro-escuela rechazaban el énfasis escolar en el valor del trabajo académico, y tenían muy mala opinión de su propia escuela. Solo valoraban la información y las destrezas que pudieran ser útiles en el mercado de trabajo. También rechazaban su estatus de menores en el centro escolar.

Las alborotadoras son aquellas chicas menos académicas, o aquellas a las que se considera destinadas al trabajo de fábrica, el desempleo o incluso la prostitución. Las chicas tratan de evitar el control de los profesores, disfrutando de su propio ocio en la escuela. Esto significa desde hacer novillos, dejar de asistir a alguna clase, leer revistas de chicas, pasarse notas...

Otro problema es el intento de la escuela de controlar su apariencia personal.

En lo que se refiere al asesoramiento profesional la mayor parte de esta actividad está destinada a aquellos alumnos de menor rendimiento académico. Para ellas este asesoramiento es simple palabrería. Normalmente se centra en técnicas de entrevista y de búsqueda de empleo.

El trabajo doméstico y el cuidado de los niños son labores habitualmente consideradas eminentemente femeninas. El trabajo doméstico de las chicas es conceptualizado como "normal". Lo que no es normal es el intento de esquivarlo. El trabajo escolar es la excusa más frecuente para esquivarlo. Las responsabilidades domésticas afectan el rendimiento escolar, y a la transición a la universidad o al mercado de trabajo. Muchas veces su inasistencia a la escuela se justifica por las tareas domésticas.

El ocio desempeña un papel fundamental en la vida de las chicas. Es aquí donde las presiones para conseguir un novio se hacen más intensas. Tener novio es una prueba de una normal heterosexualidad de la mujer. Es fundamental mantener una buena reputación sexual. La mayor parte del ocio tiene lugar en el hogar y se centra en grupos de amigas. Las amigas íntimas van a todos los sitios juntas, llevan exactamente la misma ropa y el mismo peinado. Si una chica sale con un chico comienza a perder contacto con sus amigas, a menudo debido a la insistencia del hombre. No existe ese equivalente con los amigos del hombre. Estos se ven por la noche, en el fútbol,... Por otro lado, la violencia masculina en las calles juega un papel restrictivo en la movilidad urbana de las chicas.

3.7. Conclusiones

Quizás la principal ventaja que tiene la perspectiva aportada por los trabajos de corte etnográfico es que a diferencia de lo que plantean la psicología y la pedagogía, no se puede sostener la idea de que la escuela está bien y corresponde a los alumnos acoplarse a sus exigencias. Fenómenos de tan amplia intensidad como el fracaso escolar, el rechazo o el abandono deberían inducir a meditar sobre la conveniencia de introducir cambios en la escuela y no solo en los alumnos.

Frente a la sociología estructural, los estudios etnográficos ponen de manifiesto la capacidad de acción de los sujetos. De hecho Giddens⁴⁸ considera el estudio de caso de Willis como paradigma de su teoría de la estructuración.

Los debates suscitados desde la etnografía educativa en sociología ponen de manifiesto la enorme variedad de registros de actitudes ante la escuela. El estudio de Willis abrió el camino centrándose exclusivamente en alumnos varones blancos (o caucásicos) de clase obrera que fracasan. Sobre estas cuatro variables (sexo, etnia, clase y rendimiento) se han ido constituyendo diferentes estudios. Es obvio, a raíz del repaso aquí efectuado, que aún queda mucho camino por recorrer. Tenemos pocas investigaciones sobre minorías étnicas y sobre mujeres. Como en tantas ocasiones ocurre en la sociología la variable clase ha gozado de mayor proyección investigadora. El siguiente cuadro da cuenta de qué tipos de análisis son los que han proliferado y cuáles los que han escaseado.

CLASE	Media	Aggleton
	Obrera	Resto
GENERO	Varón	Resto
	Mujer	McRobbie, Griffin
ETNIA	Blanca	Resto
	No blanca	MacLeod
RENDIMIENTO	Aceptable	Everhart, MacLeod, Brown
	Bajo	Resto

⁴⁸ *The Constitution of Society*, Cambridge, Polity Press, 1984.

4. LA TRANSFORMACIÓN DEL PROFESORADO

No cabe duda alguna de que ninguna transformación profunda de la enseñanza puede llevarse a cabo si el profesorado no asume el cambio. Lamentablemente la formación del profesorado de los niveles pre-universitarios adolece de serias deficiencias para afrontar los retos de la educación obligatoria, deficiencias que trataremos de sustantivar en este capítulo. Lo primero que debemos hacer es aclarar que hay básicamente dos tipos de profesorado en los niveles obligatorios: los diplomados en magisterio, los cuales imparten docencia en educación primaria y, los licenciados en muy distintas especialidades que lo hacen en la educación secundaria. Los maestros se han formado específicamente para el desempeño de tareas docentes, cosa que no ocurre con los profesores de secundaria -salvo que consideremos por tal el Certificado de Aptitud Pedagógica⁴⁹-.

Que los estudios de Magisterio no atraen a los mejores estudiantes de secundaria es cosa más que sabida sobre la que tenemos que reflexionar.⁵⁰ En primer lugar, habría que plantearse serias dudas sobre si es conveniente que los futuros maestros sean diplomados -es decir, para convertirse en docente de primaria bastan tres años de estudios- o si sería mejor que fuesen licenciados. No solo se trata de que la formación inicial de los maestros sea más amplia, sino de que sería conveniente que sus estudios tuviesen lugar en instituciones cabalmente universitarias, donde al profesorado se le exija ser doctor -lo que no ocurre con la mayor parte del profesorado de las escuelas normales- Hay que tener en cuenta que las exigencias sobre el trabajo de los maestros cada día son mayores: las escuelas son centros que reciben multitud de visitas, ofertas, etc que hay que saber seleccionar; a los maestros se les exige redactar documentación como proyectos curriculares, educativos, etc. hacer adaptaciones curriculares, acoplar la enseñanza a su entorno, etc. ; cuestiones todas ellas que exigen un profesional extremadamente preparado, es decir, alguien que sepa escribir, decidir, pensar, comunicarse, etc.⁵¹

⁴⁹ Este certificado -conocido como CAP- se obtiene tras un cursillo para licenciados impartidos por los Institutos de Ciencias de la Educación -ICEs- de las universidades. Hasta ahora es casi unánimemente considerado como una pérdida de tiempo que en modo alguno capacita para el desempeño de la actividad docente.

⁵⁰ De hecho, según informaba *El País* (17 de octubre de 1997) el *premier* británico, Tony Blair, ha destinado 2000 millones de pesetas para sufragar una campaña que haga del magisterio una de las tres carreras más apetecidas por los estudiantes británicos, de modo que accedan a estos estudios quienes tengan mejores notas. Aunque se trata de una campaña de sensibilización ideológica -que pretende hacer ver la importancia de la labor de los maestros-, nada se dice sobre la indispensable subida salarial que dignifique el trabajo docente.

⁵¹ Por ejemplo, en la Universidad de New Hampshire se ha introducido un programa de cinco años de duración para formar profesores (La explicación de este programa puede consultarse en Richard L. Schwab, *A Preparing Education Students to Be Better Teachers*. En Samuel B. Bacharach, *Educational Reform. Making Sense of It All*, Massachusetts, Simon & Schuster, 1991 (pp. 325-40)). Se trata de un proyecto que tiene

Los estudios realizados en España sobre el origen social y cultural del maestro muestran a un profesional procedente de clases medias bajas y capital cultural escaso. El tipo de formación que recibe en las escuelas universitarias o en los centros de formación del profesorado es bastante defectuoso. Su formación como estudiante consiste básicamente en tomar apuntes y apenas o nunca frecuentar las bibliotecas. ¿Cómo va a ser posible que alguien que en su formación inicial no ha realizado investigación científica ni está habituado a las controversias pedagógicas vaya a enseñar a investigar o elaborar conocimientos propios a sus alumnos? En este sentido Sara Morgensten⁵² se quejaba de cómo era posible que hayan transcurrido más de una veintena de años desde el inicio de la transición y aún no se haya acometido una reforma en profundidad de la formación inicial del profesorado, formación en la que el peso del Opus Dei sigue siendo escandaloso.

En lo que se refiere a los profesores de secundaria hay diversidad en el tipo de profesionales que acceden a ella. En ciertas áreas en las que escasea el empleo - Humanidades y Ciencias Sociales- acuden muy buenos profesionales. Sin embargo, en otras áreas -Ciencias, básicamente- parte de los candidatos pueden ser personas que no han conseguido empleos mejor retribuidos. De nuevo, los bajos salarios comparativos - con la empresa privada y con el resto de la Administración- se convierten en un serio obstáculo para atraer a la docencia a los mejores especialistas. Como ya hemos dicho más arriba, el principal problema de este profesorado es su falta de formación didáctica, hasta el extremo de que en su examen de acceso -en el caso de la enseñanza pública- lo que básicamente se valora son los conocimientos de la asignatura a impartir. Algo de esto pretende suplirse con el nuevo Certificado de Capacitación Pedagógica, aunque como señalaba recientemente Esteve⁵³ resultará extremadamente difícil en el año que

por intención atraer a la docencia a los mejores estudiantes. Es un programa que garantiza que casi todos los profesores se quedan en su profesión. En una muestra longitudinal, el 75% de los egresados siguen en la docencia. Además cumple a la perfección la labor de formar líderes escolares. El programa está dividido en tres fases. La fase 1 incluye el finalizar los requisitos normales de un título universitario (un curso de destrezas de escritura; un curso de razonamiento cuantitativo; tres cursos de biología, física o tecnología; un curso de perspectivas históricas; un curso de cultura extranjera; un curso de arte; dos cursos de ciencias sociales o de perspectivas filosóficas; un curso de literatura y de ideas). La fase 2 consiste en un curso profesional. Se trata de un curso (Explorando la enseñanza) que permite a los estudiantes experimentar la vida real del aula antes de entrar a trabajar. Los estudiantes dedican un mínimo de cinco horas semanales trabajando en una escuela colaborando con un profesor. La fase 3 es el componente de graduación. Incluye treinta créditos de cursos y un año de interinidad.

52 Sara Morgensten de Finkel, *Formación del profesorado en España: una reforma aplazada*, en T. S. Popkewitz (ed.) *Modelos de poder y regulación social en Pedagogía*, Pomares-Corredor, Barcelona, 1994.

53 J.M. Esteve, *La formación inicial de los profesores de secundaria*, Barcelona, Ariel,

dura este Certificado mentalizar a los licenciados que en su futura docencia apenas se van a explayar sobre la especialidad que hayan cursado en sus respectivas facultades. Además Esteve señalaba que la especialización de los licenciados es un serio hándicap. Es decir, el futuro profesor de Geografía e Historia es un medievalista que ha hecho una tesina sobre determinado aspecto del periodo carolingio o quien es licenciado en biología es un experto en bioquímica. Desde otro punto de vista, esto más bien habría que considerarlo como una gran ventaja dado que los profesores de secundaria serían personas que conocen cuáles son los mecanismos que llevan a la producción de conocimiento en sus respectivas ciencias, lo que constituye una destreza indispensable para el profesor capaz de generar genuinas adaptaciones curriculares.

Los problemas de una deficiente formación inicial podrían subsanarse, al menos en parte, con la formación permanente -a la cual la LOGSE considera un derecho y un deber del profesorado-. Aun a riesgo de simplificar, podríamos diferenciar entre la formación permanente individual y la colectiva. La primera consiste en licencias de estudio para que los diplomados se conviertan en licenciados y estos en doctores. La segunda, la más interesante desde el punto de vista del cambio educativo, es la formación que pueden adquirir los profesores en los CPRs o en la formación en centros.

4.1. Un nuevo tipo de profesorado

Una educación que sea atractiva requiere que el profesorado sea responsable de los conocimientos que pretende transmitir.

Una de las claves básicas del buen funcionamiento de los centros es el trabajo en equipo de los profesores. Es algo difícil de conseguir dado que los profesores están muy habituados al trabajo individual. Perkins⁵⁴ señalaba el ejemplo de China y Japón, donde el horario de docencia directa de los maestros es menor que en Estados Unidos. Dado que la ratio profesores-alumnos es similar esta menor presencia del maestro en el aula se traduce en un mayor número de alumnos por clase. Sin embargo, los posibles inconvenientes de ese mayor número se ven compensados con creces por el trabajo en equipo del profesorado fuera de las aulas. Fuera de las aulas los maestros trabajan para conseguir unas escuelas más eficaces. Es fundamental el que los maestros dispongan de tiempo para pensar.

Con estos planteamientos, el profesor difícilmente puede convertirse en un simple técnico que se limite a aplicar instrucciones exteriores o ajenas a él. Cuando esto es así, el profesorado tiende a proyectar la responsabilidad de la enseñanza en los programas, en los libros de texto o en las autoridades educativas. Si todo está prescrito es fácil que el profesorado sepa lo que tiene que hacer. Será fácil exigirle que lo haga. Con esta opción el camino de la descualificación del trabajo docente queda expedita. De acuerdo con

1997.

54 D. Perkins: *La escuela inteligente. Del adiestramiento de la memoria a la educación de la mente*, Barcelona, Gedisa, 1997.

Santos Guerra⁵⁵ estando todo prescrito existe un reducido campo de riesgo. Con este modelo los alumnos saben lo que tienen que aprender y el modo en que los profesores les van a evaluar. Para los padres la menor independencia del profesor reduce los conflictos. El profesor se convierte en simple mediador supuestamente neutral.

Santos Guerra insiste en la idea de no prescripción del curriculum. El curriculum es algo que el profesorado debe elaborar. Los proyectos curriculares sirven para orientar la práctica educativa.

No se han creado los mecanismos permanentes de autoanálisis, no se han adquirido los instrumentos, no se tienen los criterios necesarios para convertir la experiencia en una fuente de aprendizaje. El período de prácticas (casi siempre lamentablemente circunscrito al ámbito del aula y no al del centro educativo) pone en contacto a profesores y "prácticos" de muy diferente concepción teórica, configuración personal y estilo didáctico.⁵⁶

En las denominadas escuelas del Próximo Siglo⁵⁷ se propone que los maestros se conviertan en autores de los materiales curriculares. Es verdad que frente a esta idea se puede aducir la falta de tiempo del profesorado. Algunas de estas escuelas han utilizado subvenciones para acometer desarrollos curriculares. Véase como estimulante ejemplo esta cita.

Dos de los esfuerzos más innovadores y de más largo alcance en desarrollo curricular de las escuelas del Próximo Siglo incluyen el empleo de ordenadores interactivos en la instrucción. En la Orem High School de Orem, Utah, un equipo de maestros está creando un curso interactivo que combina el álgebra avanzada con la química y la redacción técnica. Aunque el software está siendo librado de defectos por ingenieros de la Universidad de Utah, el curso ya se imparte a alumnos del décimo grado. Si tiene éxito, podría utilizarse para instruir a estudiantes en muchos escenarios y fuera de la escuela, e incluso adaptarse para el empleo en el hogar. Es importante que todos los materiales, las preguntas, las ilustraciones y los tests hayan sido desarrollados por un equipo de maestros de la escuela, y no por expertos externos.⁵⁸

Según subrayan Zabala y del Carmen,⁵⁹ el Proyecto Educativo de Centro (PEC) expresa los planteamientos educativos generales y los aspectos organizativos y de gestión del centro. Su función básica es "proporcionar un marco global a la institución escolar que permite la actuación coordinada y eficaz del equipo docente".⁶⁰

El Proyecto Curricular de Centro (PCC) estrechamente relacionado con lo anterior, tiene por objetivos:

⁵⁵ "Formación del profesorado y desarrollo del curriculum", en VV.AA.: *El marco curricular en una escuela renovada*, Madrid, Popular-MEC, 1988.

⁵⁶ *Op. cit.*, p. 69.

⁵⁷ *Op. cit.* Capítulo 6.

⁵⁸ *Op. cit.*, p. 141.

⁵⁹ *Guía para la elaboración, seguimiento y valoración de proyectos curriculares de centro*, Madrid, CIDE, 1991.

⁶⁰ *Op. cit.*, p. 15.

- * Contribuir a la continuidad y coherencia de la actuación educativa del equipo de profesoras y profesores que imparten la docencia de los distintos niveles educativos.
- * Expresar los criterios y acuerdos realmente compartidos por el conjunto del profesorado.
- * Adaptar y desarrollar las propuestas del Diseño Curricular Base, en cuanto proyecto social de educación, a las características específicas del centro (primordialmente: contexto sociocultural, finalidades educativas del centro y características de los alumnos, profesores y centro).

El siguiente cuadro⁶¹ expresa el contenido del PCC.

NIVELES	ELEMENTOS	DOCUMENTO	COMPETENCIA
Primero	* Objetivos generales, Etapa * Objetivos generales, Área * Contenidos generales, Área	DCB	Administración
Segundo	* Contextualización de Objetivos y contenidos DCB * Secuenciación y organización Metodología y Evaluación	PCC	Claustro
Tercero	Programaciones del aula	PA	Profesor

El PCC se refiere a la adecuación del DCB a las características específicas del centro: "contextualización de los objetivos y contenidos generales, secuenciación y organización de los contenidos y objetivos educativos a lo largo de las etapas y ciclos, aspectos metodológicos, pautas de la organización del espacio y el tiempo, materiales educativos que utilizar y criterios de evaluación".⁶²

ASPECTOS QUE HAY QUE CONSIDERAR EN EL PCC	
)Qué enseñar?	a) Adecuación de los objetivos generales de etapa b) Análisis y adecuación de los objetivos y contenidos generales de las áreas.
)Cuándo enseñar?	a) Contextualización de los objetivos generales del área en los Ciclos

⁶¹ Tomado de Zabala y Del Carmen, *op. cit.*, p. 10.

⁶² *op. cit.*, p. 16.

	b) Secuenciación y organización de contenidos
)Cómo enseñar?	a) Criterios sobre la intervención educativa b) Criterios de organización espacio-temporal c) Criterios para la selección de materiales curriculares y otros recursos didácticos
)Qué, cómo y cuándo evaluar?	a) Criterios de evaluación y promoción de Ciclos

(Tomado de Zabala y Del Carmen, *op. cit.*, p. 34).

4.3. El papel de los libros de texto.

Evidentemente, todos estos planteamientos dejan en mal lugar la existencia de libros de texto, al menos si los concebimos como andaderas para el profesorado. En esta situación los libros de texto se convierten en un obstáculo por las siguientes razones (que muy acertadamente explicaba Jurjo Torres⁶³):

- C No favorecen ni promueven experiencias interdisciplinares y globalizadoras.
- C No fomentan la contrastación de lo que se estudia con la realidad.
- C No estimulan los trabajos de investigación ni el análisis crítico.
- C No promueven modalidades más cooperativas de trabajo en el aula.
- C Suponen un freno a la iniciativa de los estudiantes, limitando su curiosidad y obligándoles a adoptar estrategias de aprendizaje válidas, en la mayoría de las ocasiones, sólo para poder pasar controles de evaluación.
- C Reducen la enseñanza a una actividad predominantemente verbal. Se corre el peligro de equiparar la verbalización de algo con su comprensión.
- C Se fomenta la cultura de la memorización y repetición.
- C No suelen respetar las experiencias y conocimientos previos de las alumnas y alumnos, ni sus expectativas, ni su forma y ritmo de aprendizaje, etc.

Como alternativa el propio Torres propone el uso del siguiente listado de material curricular:

- C Libros y monografías temáticas y con distintos niveles de profundización.
- C Colecciones de documentación histórica y cultural.
- C Revistas y periódicos locales y nacionales, especializados y generales.
- C Revistas y periódicos escolares.
- C Colecciones de fichas, fotografías, diapositivas e ilustraciones temáticas.

⁶³ *Op. cit.*, p. 170.

- C Colecciones de cintas magnetofónicas, discos y compact discs para idiomas, música, ciencias sociales, literatura, ...
- C Colecciones de cintas de vídeo de las más diversas temáticas y niveles de especialización.
- C Colecciones de mapas: físicos, políticos, históricos, culturales, ...
- C Colecciones de maquetas y planos.
- C Colecciones de cómics, cuentos, fábulas, refranes, poesías, etc.
- C Diccionarios
- C Carteles, murales.
- C Materiales de carpintería y construcción; materias primas, como arena, barro, tintes naturales, pinturas, cuerdas, tejidos, papeles, alimentos, etc.
- C Programas de ordenador: de tratamiento de textos, bases de datos, juegos de simulación, programas didácticos en las diferentes áreas de conocimiento y experiencia, etc.
- C Juegos de mesa variados.
- C Equipos y materiales para los diversos laboratorios.
- C Instrumentos musicales y partituras.
- C Animalarios, acuarios y terrarios.
- C Guías de los distintos servicios locales: parque de bomberos, policía municipal, ayuntamiento, museos, servicio de aguas y depuradora, parques y jardines, de la historia y evolución de su propia localidad, de su calles, de los personajes y efemérides a quienes están dedicadas las calles y avenidas, de las fábricas, talleres, granjas, etc.
- C Diversos materiales de publicidad y propaganda de las instituciones y servicios públicos, de empresas comerciales, etc.
- C Los propios recursos fruto de los diversos trabajos realizados desde el centro escolar (transcripciones y grabaciones de entrevistas a personas de la comunidad, colecciones de insectos y otros animales, de la comunidad a la que pertenece el alumnado, correspondencia escolar con otras escuelas y otros niños, niñas y jóvenes...)
- C Bibliotecas de actualización pedagógica para el profesorado.

A la vista de las investigaciones realizadas sobre el conocimiento que la escuela pretende transmitir, parece que el análisis del contenido de los libros de texto y de su utilización en las aulas no ha merecido la atención correspondiente a su importancia. De acuerdo con Apple se calcula que el 75% del tiempo que pasan los alumnos de estudios primarios y secundarios en clase y el 90% del que pasan haciendo los deberes, transcurre con materiales en forma de libros de texto.

Lo que hace falta ahora es una investigación etnográfica a largo plazo, con una base teórica y práctica, que siga a ese artefacto del currículo que es el libro de texto, desde su redacción hasta su venta (y luego hasta su utilización). No solo será una importante contribución a nuestra comprensión de la relación entre cultura, política y economía, sino que es de todo punto esencial si queremos modificar los tipos de saber, considerados legítimos, transmitidos en nuestras escuelas. Mientras el libro de texto siga dominando el

programa de estudios, ignorarlo, simplemente por no considerarlo digno de una seria atención, es vivir en un mundo divorciado de la realidad.⁶⁴

Los libros de texto son un elemento fundamental a la hora de contribuir a proporcionar a los alumnos una imagen deformada de la realidad que les rodea. En un mercado que mueve una enorme cantidad de dinero como es el de los libros de texto, las editoriales optan descaradamente por aquellos manuales que no irriten a las cabezas biempensantes, que eviten entrar en conflicto con concepciones ideológicas establecidas, con el objeto de mantener su actual cuota de mercado. Apple⁶⁵ recordaba la campaña sufrida en los años cuarenta por el libro de texto de primaria *Man and His Changing World* de Harol Rugg, obra acusada de antiamericana, socialista y contraria a la libre empresa. Los resultados de esta campaña se tradujeron en pasar de unas ventas de 300.000 ejemplares en 1938 a 20.000 en 1944.

Resulta difícil averiguar cuál es el grado de influencia de los libros de texto en la conformación de las mentalidades y actitudes de los alumnos. En cualquier caso, lo que parece fuera de toda duda es que la mayor parte de la vida del aula (y de fuera de ella, en el trabajo en casa) está dominada por lo que dicen los libros de texto. Vigilar su contenido, sus aciertos y sus sesgos, la forma en que lo utilizan los profesores y los alumnos, es una tarea indispensable, especialmente en tiempos de reforma.

La impresión que se obtiene tras la revisión de los libros de texto de la nueva educación obligatoria es que las editoriales han acusado el golpe de las críticas sexistas - muchos de los contenidos sexistas de los antiguos libros de texto entraban de lleno en el terreno del ridículo- pero no parecen darse por aludidas en lo que se refiere al racismo, al clasismo, a la infantilización artificial de los menores y a otros muchos aspectos (el currículum nulo podría ser infinito).

Para poder calibrar con un mínimo de corrección el papel que desempeñan los libros de texto sería preciso investigar varios elementos. En primer lugar, analizar el proceso de creación y el contenido de los libros de texto. Esto significa que hay que

64 M. Apple, "Economía política de la publicación de libros de texto". En Fernández Enguita, M (ed.): *Marxismo y sociología de la educación*, Madrid, Akal, p. 330.

65 M. Apple y L.K. Christian-Smith, *The Politics of Textbook*, Nueva York, Routledge, 1991.

escudriñar el contenido de los libros de texto y, a partir de ahí, entrevistar a responsables de varias editoriales y a varios autores de algunos de los libros de texto de cada una de las editoriales. Esto permitiría conocer cuáles son las razones que explican los contenidos, maquetación, etc. de los libros.

Sería necesario estudiar la producción de las diez principales editoriales de libros de enseñanza y educación. De acuerdo con el informe del Centro del Libro y de la Lectura *Panorámica de la edición española de libros. 1992*, las diez principales editoriales⁶⁶ de libros de educación y enseñanza (no existe ningún epígrafe específicamente dedicado a libros de texto) en función del número de títulos inscritos en el sistema I.S.B.N. eran las siguientes (de mayor a menor): Anaya, Edebé, Santillana, Vicens-Vives, Bruño, Teide, Luis Vives, Magisterio Español, Everest y Alhambra.

Con la lectura de los libros de texto se pueden captar las pautas culturales, las ideologías que subyacen a los mismos.

Las entrevistas con responsables de las editoriales tendrían una finalidad múltiple. Se trata de averiguar como mínimo tres aspectos.

(1) En relación con los autores de los libros.)Cuáles son los criterios seguidos para contratar a los autores de los libros de texto?,)cuáles son las posibles pautas que estos han de seguir a instancia de la editorial?,)cuál es el marco al que hay que atenerse para redactar libros de texto?,)qué no se debe decir en un libro de texto?

(2) Maquetación y presentación de los libros de texto.)Cómo se efectúa la maquetación?,)por qué se eligen determinados gráficos, dibujos, fotografías, etc.?

(3) Política comercial. En un mercado competitivo una de las labores de la editorial es la de hacer ver cuáles son los motivos por los que los profesores de un determinado centro han de preferir los libros de texto de una editorial (desde el contenido de los mismos, sus criterios didácticos, la textura e incluso su peso).

Con las entrevistas a los redactores de los libros de texto se podrían deducir cuáles son los criterios que utilizan para escribirlos, es decir, cuáles son sus fuentes de información, qué conocimientos hay que tener sobre el mundo de la infancia, sobre psicología evolutiva, qué experiencia tienen los autores, etc.

Faltaría, además analizar la utilización de los libros de texto, lo que significa hacer etnografía del uso de este material curricular -lo que permitiría calibrar hasta qué punto las clases y las tareas que los alumnos han de hacer en casa siguen el guión marcado por los libros de texto-, además de entrevistar a profesores con la intención de determinar por qué se eligen para cada centro escolar concreto los libros que se eligen y cuáles sean las opiniones de los profesores al respecto.

66 Se excluye de esta lista al Ministerio de Educación (publica fundamentalmente informes) y a la UNED (dedicada a los libros de texto universitarios)

Para ello se podría acometer una etnografía del uso del libro de texto. Se sospecha que el ritmo de las clases viene marcado en buena medida por los libros de texto. Esto requeriría entrar en varias aulas con el fin de poder conocer cuál sea la utilización que se hace de ellos.

Además es imprescindible conocer cuál sea la opinión de los profesores con respecto a los libros de texto. Evidentemente, no se puede partir de la hipótesis de que el uso de estos sea nefasto. Habría que saber cuál sea la opinión de los profesores sobre los libros en varios aspectos: contenido, carácter didáctico, presentación, utilidad para los alumnos, etc.

4.3. La ESO: un estudio de caso

La puesta en práctica de la reforma educativa, especialmente en su tramo más conflictivo (la ESO), se va convertir en un test de las propuestas anteriormente citadas: adaptación del currículum al entorno, aprendizaje significativo, marginación paulatina del libro de texto, etc. Por parte del profesorado de primaria la reforma no plantea excesivos problemas. Al fin y al cabo este profesorado está ya habituado a tratar con la diversidad, cosa que no ocurre, sobre todo, con quienes fueron profesores de BUP.

A continuación presento los resultados de una pequeña investigación intensiva - con entrevistas en profundidad a profesores- llevada a cabo en un centro de Educación Secundaria que, en estos momentos (desde el curso 1995-96) imparte el segundo ciclo de ESO y el Bachillerato. Se trata de un centro convencional, en el sentido de que no es un instituto que destaque por problemas de indisciplina o por la existencia de un gran porcentaje de alumnos aventajados.

Este trabajo se basa en entrevistas en profundidad⁶⁷ (en su mayoría grabadas) a buena parte de su claustro. En las entrevistas se abordaron las cuestiones más candentes relativas a la reforma educativa. A continuación se exponen los principales resultados de esta investigación.

4.3.1. Comprensividad y obligatoriedad

El aspecto más polémico de la reforma es el haber prolongado la comprensividad hasta los dieciséis años. En el modelo de la Ley General de Educación de 1970 a los catorce años se producía una escisión entre los alumnos de rendimiento académico admisible -los que obtenían el graduado escolar y podían pasar al BUP- y los de bajo rendimiento -quienes obtenían el certificado escolar y no podían acceder al BUP-.

⁶⁷ Con el objetivo de preservar la identidad de los entrevistados transcribo partes de las entrevistas directamente sin especificar qué asignatura imparte. Aunque pudiese aparecer en el texto que se trata de las declaraciones de un profesor pudiera tratarse también de las declaraciones de una profesora.

Ahora la situación es distinta y los antiguos profesores de bachillerato se ven obligados a bregar también con los alumnos menos académicos. Todo ello en un contexto en el que el primer nivel de educación secundaria, a diferencia de lo que ocurría hasta ahora, es obligatorio, lo que dulcifica la función selectiva de la escuela.

No es extraño que en las entrevistas se detecte un intenso rechazo especialmente entre aquellos profesores que anteriormente impartían BUP-COU. La comprehensividad, desde su perspectiva, supone empeorar las cosas. Mezclar a alumnos con diferentes capacidades se traduce, pura y simplemente, en una degradación de los niveles de calidad. La mezcla hace que el profesor tenga que bajar los niveles para poder atender a esos alumnos que antes se iban a la FP.

Yo creo que lo que hace bajar el nivel es que la ESO sea obligatoria, eso hace que tú no puedas dar el nivel que consideras, entre otras cosas porque no te dejan. Y lo veo lógico. Porque si es para todo el mundo, pues tiene que ser un nivel adecuado para todo el mundo. Con ello, ¿quién sale perdiendo? Salen perdiendo los alumnos destacados de antes porque los no destacados no creo que salgan ganando simplemente. No salen ganando los que se prevé en la ley.

Hay quien propone soluciones intermedias.

O hay unas condiciones reales prácticas y efectivas [para acometer la reforma] o si no es una utopía. Hay que ir a vías intermedias como han hecho en el resto de los países. El sistema americano sería el más favorable, en el sentido de que en cada curso hubiera distintos niveles y que los alumnos fueran avanzando a niveles básicos, medios, altos, con lo cual el alumno pudiera promocionarse a lo largo del curso incluso, pero el hecho de que no haya ningún nivel de entrada ni de salida es demencial.

A partir de aquí no son extrañas las referencias, habitualmente elípticas, a la necesidad de segregar a aquellos alumnos que no desean permanecer en la escuela. No se pone en duda el logro que supone la extensión de la escolarización hasta los dieciséis años, pero sí el que los alumnos hayan de cursar un ciclo común como la ESO. Sin explicitar la conveniencia de volver al sistema de la LGE, se proponen cosas similares como diversificar la educación al igual que en Alemania, es decir, una buena formación profesional: "posiblemente haciendo prácticas de arreglar motores o carpintería metálica", "enseñar actividades prácticas", "algunos [de estos] alumnos podrían ser buenos vendedores de seguros", etc.

La comprehensividad, de acuerdo con algún profesor, responde a una "cuestión ideológica, política, más que académica". Es decir se trata de favorecer a las clases bajas aun a costa de deprimir la calidad de la educación.

La enseñanza obligatoria hasta los dieciséis años beneficia a clases más desfavorecidas del país y por otra parte es el hecho de que los alumnos a nivel generalizado estén todos juntos. No segrega por clases sociales porque al final la gente que normalmente hace unos estudios universitarios es porque tiene un ambiente familiar más propicio al asunto.

Por otro lado, la comprehensividad supone que muchos de los anteriores profesores de BUP pasarán a impartir docencia en niveles obligatorios, lo que se traduce

en reciclaje en términos de pedagogía. Esto provoca fuertes resistencias, dado el carácter disciplinar de la enseñanza en BUP frente al multidisciplinar o de área de los niveles obligatorios. El profesor ya no es tanto un profesor de una asignatura, un especialista en una materia, cuanto un pedagogo.

Frente a este discurso catastrofista se yergue otro, menos emocional, de defensa de la comprensividad, defensa que suele partir de la crítica al abandono en que el anterior sistema dejaba a los alumnos de FP.

Para que estén en la calle, mejor que estén aquí. Esto hace más difícil nuestra tarea, pero el objetivo es claro y bueno. Si eso se llama egebeizar, como personalmente pienso que los maestros de EGB tienen igual o mejor calidad que nosotros, para mí no es ninguna deshonra.(...) [A algunos] lo que les gustaría es dar tesis en las clases, (pues se han equivocado de sitio! En la Edad Media solo estudiaban unos pocos y hoy lo hacen todos. Pues algo hemos avanzado.

4.3.2.A vueltas con el nivel educativo

El descenso del nivel educativo es el gran argumento de los detractores de la comprensividad. Es obvio que esta comprensividad va a plantear problemas. La enseñanza secundaria escolarizará a todos los estudiantes sin distinciones de su posible perfil profesional o académico. Esto ha suscitado el debate sobre la egebeización de la secundaria, sobre el descenso del nivel educativo, etc. El lúcido estudio de Fernández Enguita⁶⁸ sobre el debate en torno a la integración o la segregación aclara las cosas, al tiempo que rebate los diferentes trabajos que pretenden mostrar que este nivel ha descendido. Según la Fundación Carnegie, el nivel de aptitud verbal y matemática de los estudiantes norteamericanos de secundaria no ha dejado de descender entre 1952 y 1982. El problema de este estudio y de otros similares es que no tienen en cuenta lo elemental: que la tasa de asistencia a la enseñanza secundaria ha aumentado sin parar a lo largo del tiempo, lo que supone una diversificación del público escolar, incluyendo crecientemente alumnos menos motivados académicamente, y por tanto, necesariamente, un descenso de la media (...) En la variante más combativa se sostiene que la escuela integrada perjudica a los alumnos más dotados, que se ven sometidos al lento aprendizaje de los otros@.

El descenso de nivel se concreta en la creciente dificultad para explicar contenidos mínimamente complejos.

Me da la impresión de que cada año eliminamos cada vez más contenidos. Hay cosas que se dan por sabidas y hay que retomarlas. Estoy dando arte en bachillerato y no tienen ni idea de historia. Entonces tengo que dedicar una clase antes a estudiar el arte gótico para explicar la situación social y política en la Baja Edad Media. Pienso que el nivel académico ha descendido. No creo que sea por la LOGSE, sino que es un problema más bien social. Ahora, por ejemplo, se lee mucho menos, se tiene menos interés por aprender, estamos en la cultura de la imagen, de la televisión, del cachondeo. Es un problema social, es un problema mucho más general, aparte de que se puedan disminuir los niveles.

⁶⁸ *Integrar o segregar. La enseñanza secundaria en los países industrializados*, Barcelona, Laia, 1986.

Muchas veces no se trata de un problema de capacidad, sino que es una simple cuestión de desinterés por parte de los alumnos, muchos de ellos forzados a permanecer en la escuela contra su voluntad.

No obstante, la responsabilidad pudiera estar fuera de la escuela.

[La escuela es] ...una institución que responde al ideal de la modernidad: atrévete a pensar, el conocimiento nos hará libres. (...) Y ellos [los alumnos] son completamente posmodernos. Nosotros no podemos competir con la televisión, la manera de plantear la cuestión muy fácil y además sin textos. Aquí tienen que hacer simplemente el esfuerzo de leer y no una actividad física, sino desentrañar el significado del texto. En la televisión todo se lo presentan con imágenes y con un lenguaje auditivo.

Incluso entre el profesorado proclive a la comprensividad no se pone en duda que bajan los contenidos.

El que se haga una educación igual para todos es positivo. La pregunta es si bajando el nivel de contenidos se consigue el mismo nivel de capacitación a nivel de procedimientos, de actitudes, y ahí es donde está la clave.

4.3.3. *Evaluación y promoción*

Un elemento que incide aún más en el disgusto de parte del profesorado de secundaria es la evaluación en la doble vertiente de qué aspectos haya que evaluar y de las limitaciones impuestas a las evaluaciones negativas.

En lo que se refiere al primer aspecto, la reforma señala que se han de evaluar -y transmitir- más aspectos que los estrictamente cognitivos -llamados contenidos-. Además hay que tener en cuenta elementos como las actitudes y los procedimientos.

Las actitudes son difíciles de evaluar. No de evaluar, sino de justificar.
)Cómo le justifico yo a alguien que su actitud ante tal asignatura no es la adecuada o sí es la adecuada, pero sus conceptos son malos?)Cómo puedo justificar yo eso delante del resto de la clase? Me pueden decir que he aprobado a uno porque me cae bien, simplemente porque tiene una actitud positiva frente a la asignatura. Lo más imparcial sería mirar los conceptos simplemente. Que es lo que ellos [los alumnos] piden. Realmente ellos no quieren que les apruebes por el morro, lo que quieren es que seas lo más imparcial posible, que es que pasen los conceptos que es lo único que se puede medir. No se puede decir al resto de la clase que fulanito ha presentado una actitud mejor o que los procedimientos que utiliza frente a la asignatura tal son los más adecuados.

Estos dos nuevos elementos -que, por otro lado, la mayor parte de los profesores consideran haber tomado en consideración de un modo no sistemático- refuerzan la dimensión de pedagogo del profesor en detrimento de su condición de especialista. Por aquí van parte de los tiros sobre la "egebeización" de la educación secundaria. No obstante, es posible encontrar discursos favorables a la supuesta "egebeización".

El tener que evaluar cosas diferentes creo que nos abre una abanico para explicar, para trabajar en la clase para que el proceso de aprendizaje sea diferente, que no sea que se

llega a clase como todos los profes, su chuleta y sus apuntes. Si solo nos quedamos en los conceptos, pues un porcentaje muy alto de los chicos no asimila.

La otra faceta es la referida a la promoción. Sabido es que la reglamentación no permite que un alumno repita más de dos cursos en la educación obligatoria. Aquí las opiniones, de un modo casi unánime, inciden en el desarme del profesorado y la consagración de la pereza. Alguno considera que esta es la razón más importante para que la reforma no funcione bien (por lo demás estos argumentos fueron esgrimidos reiteradamente por el PP en el debate parlamentario sobre la LOGSE).

Nos encontramos con que los alumnos de bachillerato LOGSE se han habituado a promocionar automáticamente. Siguen sin estudiar porque están convencidos de que pueden aprobar sin hacer nada. Lo que se quiere es que todos tengan titulación.

Este tipo de promoción choca frontalmente con la necesidad de inculcar hábitos de disciplina y de trabajo. Los alumnos asimilan fácilmente la idea de no esfuerzo.

Los profesores más proclives a la reforma señalan que hay que dejar muy clara cuál es la diferencia entre la ESO y el bachillerato, de modo que este último nivel se convierta en el terreno en el que profesor pueda desenterrar el hacha de guerra de la exigencia.

4.3.4. La formación permanente

Los retos que supone la reforma exigen un nuevo tipo de profesorado. Un profesorado, especialmente el de secundaria, que sea consciente de la necesidad de nuevos métodos pedagógicos. Por ello no es extraño que tanto los gobiernos del PSOE como los movimientos de renovación pedagógica, sindicatos, etc. hayan incidido en la necesidad de la formación permanente. Esto explica la creación de los centros de profesores (CEPs o CPRs), la formación en centros, etc. No es este el lugar para analizar aquí estos mecanismos de formación. Aquí solo nos interesa saber cómo la valoran los profesores. Se trata de una valoración mayoritariamente negativa, especialmente en lo que se refiere a los CEPs. Aquí tenemos varias perlas.

La palabra CEP es casi siempre despectiva. La administración busca sistemas para que la gente acuda a los CEPs: los puntos, los méritos, todas las historias. A pesar de todo la formación en los CEP todavía deja mucho que desear, aunque menos es nada.

[Hablando sobre la formación permanente] No está gestionada por profesores, está gestionada por profesores especiales. No todo el mundo puede acceder a un CEP, no todo el mundo llega al CEP. Aparte son profesores que no están en contacto directo con los alumnos. No son lo profesores normales

[Los pedagogos] me han parecido siempre nefastos, una raza execrable (...). [Manejan una] verborrea hecha a propósito, es una labor de ocultamiento. Los pocos pedagogos que me dieron clase resulta que eran señores con los cuales podías escribir durante quince

minutos en una clase, coger medio folio de apuntes y les había cogido todas las ideas interesantes.

Casi ninguno de los cursos me ha convencido [se trata de un profesor que tiene triplicadas las horas de sexenios] es gente que lleva años luz trabajado con respecto a lo que yo llevo. Te encuentras en un curso de Cronos y te empiezan a hablar de mapas conceptuales cíclicos, ascendentes y descendentes y yo luego me presento en un tercero y qué hago con un mapa conceptual.

La opinión sobre los cursos en los CEPs o las conferencias en el marco de la formación en centros apenas deja fisuras. Son elementos contemplados como excesivamente distantes de la realidad de las aulas, más bien pensados para satisfacer las necesidades de conferenciantes en búsqueda de públicos cautivos que de la mejora de la calidad de la enseñanza.

[Hablando sobre los cursos] En la mayor parte de los casos se alejan de lo que es la realidad del aula. La única manera de aprender ha sido dando clase. Yo no he sacado nada. Me han contado películas que no he podido aplicar en el aula. Y lo que he aplicado en el aula ha sido lo que yo me he dado cuenta y he podido adaptar por mí mismo e incluso hablando con compañeros, pues tú qué haces pues yo hago tal cosa, es decir, experimentado, viendo lo que se puede hacer pero esto cambia como siempre te encuentras ante un alumnado distinto. A la gente que da los cursos lo único que les interesa es cobrar y punto y la gente que vamos a los cursos lo único que nos interesa es que nos den los puntos para cobrar los sexenios y entonces no tiene ningún sentido. Somos adultos, somos profesionales, y tendríamos que interesarnos por la formación.

Aun sin llegar a citarla con estos términos, la investigación-acción -los propios profesores convertidos en elementos de formación- se considera la mejor solución.

Pero a lo mejor la experiencia del profesor que da historia en el instituto de al lado y que viniera aquí. Recuerdo un curso de didáctica que una catedrática de Historia que decía sencillamente. Yo toda la didáctica es que cojo y hago a cada uno comprar un libro y hacemos una biblioteca de aula y luego rompemos los libros y hacemos dossiers y luego controlan todo lo que las editoriales tienen sobre ese tema y es una cosa simple pero muy recurrente. Y esto no es como para montar un curso de didáctica de historia. A lo mejor viene el de aquí al lado y te da una idea que vale más que muchos conceptos.

Cada vez estamos más lejos de la configuración del profesor como profesional dentro y fuera del aula. Las adaptaciones curriculares son prácticamente inexistentes, el intento de configurar bibliotecas de aula ha desaparecido del mapa de la reforma.

4.3.6. Conclusiones

Convertir a profesores con escaso, por no decir nulo, bagaje pedagógico formal en docentes de niveles obligatorios es una tarea bastante más complicada de lo que la administración educativa parece suponer. Hasta ahora los profesores de enseñanzas medias son, sobre todo, profesionales de una específica área de conocimiento y ello se refleja en los mecanismos de acceso a la profesión: un insignificante CAP para los de BUP y nada para los de FP.

Estamos en una situación en que incluso los profesores que defienden los planteamientos genéricos de la reforma callan ante las críticas que esta recibe. Cosas tan elementales como las bibliotecas de centro o de aula, unos cursos de reciclaje conectados con la realidad de las aulas, etc. se siguen echando en falta. A partir de aquí no es extraño el creciente discurso que considera que estamos ante una reforma impuesta por políticos y -ciertos- pedagogos.

Durante el periodo de experimentación de la reforma se llegó a proponer un interesante sistema de grados para reconocer al profesorado su cualificación profesional.⁶⁹ Consistía en establecer tres grados para los profesores de niveles preuniversitarios. El grado 1 (de iniciación y de una duración de dos o tres años) abarcaría al profesorado recién contratado. Tendría asegurados todos los derechos inherentes a su plaza, salvo la propiedad definitiva de esta. Este profesorado sería tutelado por profesorado con experiencia, del grado 3. Al grado 2 se accedería tras haber superado una prueba de rendimiento. Aquí el profesorado ya estaría habilitado para el desempeño de puesto docente, de tutorías de los alumnos, coordinación y gestión pedagógica. Para pasar al grado 3 habría de superarse un proceso de valoración de méritos. Este grado sería condición necesaria, pero no suficiente para desempeñar el puesto de coordinación pedagógica propio de la Jefatura de Departamento. A su vez desde el grado 3 se podría acceder a la docencia en las Escuelas de Formación del Profesorado.

⁶⁹ Para más detalles véase B. Zufiaurre, *Proceso y contradicciones de la reforma educativa 1982-1994*, Barcelona, Icaria, 1994 (pp.202-203).

5. ESCUELA PÚBLICA, ESCUELA CONCERTADA Y ESCUELA PRIVADA.

El objetivo de este capítulo es reflexionar sobre los inconvenientes y ventajas de los tres tipos de escuela de niveles preuniversitarios existentes en España. En la perspectiva de una educación igualitaria que combata el fracaso escolar, aquí se va a proponer el fomento de la educación pública.

5.1. Tres tipos de centros escolares

La constitución española implícitamente distingue tres tipos de centros educativos en función de su titularidad y fuentes de financiación: públicos, concertados y privados. Los primeros son centros de titularidad pública financiados con fondos públicos. Los segundos son centros de titularidad privada -en su mayoría católicos- subvencionados con fondos públicos en la escolarización obligatoria -educación primaria y educación secundaria obligatoria-. Finalmente los privados son de titularidad privada y no perciben subvención alguna. Los dos primeros tipos de centro suponen el grueso de la enseñanza obligatoria, siendo extremadamente minoritaria la privada sin concertar. Veamos por separado cada uno de estos tres tipos de centros.

Los centros públicos, a diferencia de los otros dos, están desperdigados por todo el territorio nacional donde existan necesidades reales de escolarización: desde el barrio más deprimido, el pueblo más remoto, hasta las zonas residenciales de clase alta. Quiero con esto decir que hay españoles que solo tienen la posibilidad material de escolarizar a sus hijos en un centro público, simplemente porque en su entorno físico próximo no hay centros privados (ni siquiera sus rutas de autobús).

Se trata de centros ideológicamente neutros, lo que significa que carecen de una ideología común que toda la comunidad escolar tenga que respetar. Esto no quiere decir que no haya límites sobre el modo en que se debe enseñar y qué valores deben quedar descartados. La primera limitación procede de la Constitución, que protege la dignidad de la infancia y se suma al ordenamiento jurídico internacional en materia de derechos humanos. La segunda limitación -y no la última, aunque muchísimo más laxa que la primera- viene constituida por el proyecto educativo del centro, texto aprobado democráticamente por la comunidad escolar en que se ponen de manifiesto cuáles son las peculiaridades, el conjunto de valores que presiden la vida del centro en cuestión (no obstante, a diferencia de lo que veremos que ocurre con el ideario, la ley no exige respeto de cada profesor individualmente considerado al proyecto).

Este carácter neutro se refuerza por el hecho de que los profesores (maestros en primaria, licenciados en secundaria), normalmente, llegan al centro en virtud de haber superado unas oposiciones. Los profesores son funcionarios sobre cuya contratación o despido nada decide la comunidad educativa.

Un último aspecto en el que me quiero centrar es el de la participación de la comunidad educativa. Tal y como estableció la LODE, el máximo órgano de gestión en los centros sostenidos con fondos públicos -lo que, obviamente, incluye a los concertados-es

el consejo escolar. En él están representados los estamentos que componen la comunidad escolar: profesores, padres y madres, y alumnos. Sus competencias van desde visar el cumplimiento de los criterios de admisión de alumnos a la elección del director, pasando por la supervisión de todos los aspectos administrativos y docentes del centro.

Este carácter democrático es uno de los elementos que más se valora de los centros públicos. Así lo confirma una encuesta hecha en el ámbito de la Comunidad Valenciana,⁷⁰ en la que justamente el clima tolerante, pluralista y libre es el único ítem en que la escuela pública aventaja -y muy ampliamente- a la privada. En cualquier caso, los estudios prueban una gran conformidad de las familias con el tipo de centro elegido. Aunque pudiera ser un ejemplo de reducción de disonancia cognitiva los padres de la pública tienen en alto concepto a la pública.

A diferencia de los centros públicos, los centros concertados -todos los privados en general- tienen una distribución geográfica heterogénea. Salvo excepciones se concentran en áreas de poder adquisitivo, si no alto, sí superior a la media: en las grandes ciudades, en las áreas más desarrolladas, en los barrios menos deprimidos, etc. Quiero con esto que quede muy claro que no es admisible la dicotomía de centros públicos para pobres y privados -concertados o no- para los ricos. Otra cosa distinta es explicar cómo los centros concertados -los cuales tienen los mismos criterios de admisión que los públicos: proximidad domiciliaria, nivel de renta y hermanos matriculados en el centro- se las apañan para escolarizar en menor proporción que los públicos a los alumnos previsiblemente más conflictivos, en especial las minorías étnicas (pudiera ser que no sean tan hijos de dios como los caucásicos).⁷¹

Los centros concertados tienen la posibilidad -y es lo más frecuente- de presentarse a la sociedad con eso que se llama ideario. El ideario es un conjunto de valores que preside la vida del centro. Este ideario es ofertado a la sociedad por la comunidad educativa, de modo que esta se lo encuentra ya constituido. En realidad, el ideario se ha convertido en una limitación de la libertad de cátedra en los centros concertados. De acuerdo con la doctrina del Tribunal Constitucional el ideario ejerce una virtualidad limitante sobre esa libertad, de manera que el profesor no está autorizado para lanzar ataques abiertos o solapados al ideario. De este modo, el divorcio de un profesor en un centro estrictamente católico cabría ser entendido como un ataque al ideario y, en consecuencia, ser motivo de despido. El profesorado de estos centros es contratado y despedido con la intervención del Consejo escolar.

70 E. García, *AEscuela pública y escuela privada: la evolución y las convulsiones superficiales de una dualidad consolidada*. En J. Sánchez (ed). *I Conferencia española de Sociología de la Educación*, Madrid, 1991.

⁷¹ El diario EL PAIS de 13 de octubre de 1997 señalaba que los 400 colegios concertados -en su mayoría religiosos- de la Comunidad de Madrid solo acogían al 225 niños de minorías étnicas -el 9% del total-.

La participación de la comunidad escolar es similar a la de los públicos, con más limitaciones a la hora de elegir al Director (de entre una terna propuesta por la entidad titular) y, como hemos visto, con ciertas potestades en lo que se refiere a la contratación y despido de profesores.

Los centros privados tienen unos costes de matriculación más bien altos, lo que restringe considerablemente el tipo de clientela que acude a ellos. El centro puede contar con ideario, el titular contrata y despide a los profesores y la comunidad escolar no tiene por qué participar en el control y gestión del centro. Las limitaciones a la potestad de la dirección es una ampulosa no violación de la constitución (por ejemplo, no sería viable un centro que explícitamente manifestara no admitir a estudiantes de raza negra).

Una vez hecha esta presentación entro en la valoración de cuáles puedan ser las ventajas e inconvenientes de las ofertas educativas de cada unos de estos tres tipos de centros.

5.2. La socialización formal

Al tipo de socialización que acomete la escuela se le suele llamar secundaria, indicando con ello que tiene lugar después de la convivencia en la familia (de hecho la escolarización es obligatoria a partir de los seis años). En la escuela el niño es tratado como parte de un colectivo y es valorado en función de cuál sea su rendimiento. Todo ello contrasta con el ambiente de la familia, donde el niño es apreciado y valorado por el mero hecho de pertenecer a ella. La escuela es, por tanto, un ambiente socializador totalmente distinto a la familia. Además en la escuela el niño entra en contacto con otros niños y es aquí donde empiezan a agitarse los fantasmas de muchos padres y madres. Locke recomendaba la educación en el seno del hogar a cargo de un preceptor específicamente contratado por el padre. Así, éste tendría pleno control sobre la educación de sus hijos. Uno de los grandes males de la escuela, de acuerdo con Locke, era que el padre no controla con quienes se juntan sus hijos: los niños se enseñan entre sí pillerías. Por contra, Kant consideraba que la escuela era la salvación para combatir los particularismos de la familia. Un niño puede nacer, por ejemplo, en el seno de una familia cerrilmente religiosa o con dificultades para relacionarse con sus semejantes. La escuela se convierte en una plataforma desde la que conocer otros modos de interpretar la realidad -que obviamente no tienen por qué ser mejores que los que suministra la familia. Como explicaba el educador norteamericano John Dewey:

Normalmente toda actividad emprendida por su propia causa va más allá de su yo inmediato. No espera pasivamente a que la información conferida aumente su significado; va en su busca. La curiosidad no es una posesión aislada accidental; es una consecuencia necesaria del hecho de que la experiencia es una cosa moviente, cambiante, que abarca toda clase de conexiones con las cosas. La curiosidad no es sino la tendencia a hacer perceptibles estas conexiones. La misión de los educadores consiste en proporcionar un ambiente de modo que este trascender de la experiencia pueda ser recompensado fructuosamente, y se mantenga continuamente activo.⁷²

⁷² John Dewey, *Democracia y educación*, Madrid, Morata, 1995 (original de 1916), p. 180-1.

Pues bien, esta función de amplitud de miras solo la puede cumplir cabalmente la escuela pública. La escuela pública carece de ideario -como dicen sus detractores, es intrapluralista- lo que posibilita que el niño conozca a otros niños de muy distinto pelaje y que reciba clases de profesores con diferentes cosmovisiones. Justamente esto que aquí se plantea como un mérito es considerado como un grave peligro por los defensores de la escuela de ideario. De acuerdo con estos últimos, que en definitiva se convierten sin saberlo en seguidores de Rousseau, los menores -personas menores de dieciocho años- son seres inmaduros que precisan ser instruidos en un bloque homogéneo de valores, porque de lo contrario son incapaces de orientarse en el mundo. Su mensaje viene a decir que aquellos padres y madres que escolarizan a sus hijos en la escuela pública son unos inconscientes. De todos modos no sufra el lector. Toda la parafernalia sobre el ideario es mera hojarasca ideológica. Se grita desde el ideario, pero los huevos se ponen en otro sitio. De hecho, de acuerdo con un estudio del CIDE⁷³ (del año 1985, año de convulsiones educativas por las protestas del sector privado confesional contra la LODE) solo el 10% de los padres y madres valora como factor clave a la hora de matricular a sus hijos el tipo de educación. Si nos limitamos a los centros religiosos este porcentaje se eleva al 20%. La cosa se agrava si tenemos en cuenta que por tipo de educación los padres se refieren a cuestiones que nada tienen que ver con la religión, como la educación integral, o la educación práctico-activa.

No debe perderse de vista que, en realidad, uno de los atractivos clave de la concertada y la privada es el afán de distinción. Como criticaba Lerena⁷⁴ -uno de nuestros más insignes sociólogos- el padre que quiere lo mejor para sus hijos, que estos sean más, suele creer que no hay más opción que evitar la pública (donde puede ir cualquiera).

5.3. Universalismo y particularismo

Decía Lerena⁷⁵ que la escuela privada-concertada o no- es un denodado esfuerzo en favor de la prolongación de la familia en la esfera escolar. Es decir, la escuela privada garantiza una cierta homogeneidad de su clientela social. En el caso de los centros privados no concertados la cosa está bien clara: el precio de la matrícula se convierte en el elemento homogeneizador. De hecho a estos centros la mayor parte de los niños no acude andando, sino que tiene que utilizar un autobús escolar, lo que permite escolarizar en las mismas aulas a niños del mismo ambiente socioeconómico residentes en distintas partes de una ciudad. Con ello, una de las que debiera ser función básica de la escuela, el conocimiento del entorno inmediato, desaparece de un plumazo. A esto hay que añadir que la escuela es un lugar privilegiado para la formación de amistades -de eso que se

73 CIDE *Informe sobre el estudio referente a la elección de centro de enseñanza por los padres*, CIDE, mimeo, 1985.

74 C. Lerena *Tipología de centros y mapa escolar de la provincia de Madrid*, mimeo, 1983.

75 *Op. cit.*

llama el grupo de pares, tan importante en la socialización-. El hecho de que los niños vivan habitualmente en lugares distantes dificulta considerablemente el que trasciendan el mero compañerismo escolar -salvo que los padres organicen una flotilla de taxis para que se reúnan sus retoños-.

Una de las grandes virtudes de la actual reforma educativa es la insistencia -de momento desgraciadamente más bien teórica- de que los centros adapten el currículum- lo que se tiene que enseñar, el llamado Diseño Curricular Base- al tipo de alumnos del centro, a la barriada, es decir, que no es lo mismo enseñar la asignatura de Historia-de hecho no lo es sin que medie la adaptación curricular- en un área de clase obrera manual que en otra donde la mayor parte de los padres son profesionales liberales.

El caso de los centros concertados no es tan exagerado, puesto que la mayor parte de sus alumnos reside en las inmediaciones del centro -este es uno de los criterios básicos de su admisión-. No obstante, tampoco son un reflejo fiel del entorno. Ya he señalado que estos centros de un modo u otro escolarizan en menor proporción que los públicos a los niños problemáticos. Hay además una cierta selección socioeconómica. Si bien es verdad que los centros concertados son tan gratuitos como los públicos, cuentan con una serie de actividades extraescolares -y, por tanto, no concertadas- que se convierten en una seria barrera económica. Una familia de escasos recursos no va a matricular a su hijo en un centro donde la mayor parte de los niños realizan actividades extraescolares caras o viajan el fin de curso a Grecia. Quiero decir con esto que el nivel socioeconómico de las familias de los centros concertados es algo más elevado que en los centros públicos. No obstante, hay ocasiones en que esto no es así. El nivel socioeconómico de un centro lo da el entorno. Si la mayor parte de las familias de un centro público goza de un alto poder adquisitivo las actividades extraescolares serán tan caras como en un privado. Téngase en cuenta que, por ejemplo, en los Estados Unidos casi toda la enseñanza preuniversitaria es pública, sin que esto implique la desaparición del privilegio educativo. No obstante hoy en día la cuestión se agrava, dado que los centros concertados son mucho más reacios a incorporarse al espíritu comprensivo de la reforma, al hecho de que ahora todos los estudiantes de secundaria obligatoria estudiarán en las mismas aulas, frente a las anteriores dos redes de la formación profesional -para los alumnos de bajo rendimiento académico- y el bachillerato-para los de alto-. En la medida en que haya padres que perciban esta mezcla como una degradación de la enseñanza -lo que objetivamente dista de ser cierto- tenderán a escolarizar a sus hijos en aquellos centros que aún no se hayan incorporado a la comprensividad.

5.4. Implicación de las familias

Otra cuestión nada desdeñable es la de la implicación de la comunidad escolar -especialmente de los padres y de las madres- en el control y gestión de los centros educativos. Es cierto que este es un terreno abonado para el desastre y que se ha convertido en un fiasco. En general la participación de padres y madres es muy baja, pero lo que sí es cierto es que los centros concertados han sido singularmente beligerantes contra el consejo escolar, especialmente en sus atribuciones más democráticas.

Una de las grandes virtudes -pero que también puede ser uno de sus grandes defectos- de la enseñanza privada es que cumple muchísimo mejor que la pública la función de custodia de la infancia, función absolutamente esencial en el caso -creciente- de parejas en que ambos cónyuges trabajan. Los horarios escolares de los centros privados son altamente compatibles con las jornadas laborales, tienen más personal de atención a los niños, incluso -en el caso de los más pequeños- los profesores -más bien profesoras- asumen funciones que habitualmente no desempeñaría el profesorado de la pública (cambiar de ropa a un niño que se ha orinado, por ejemplo). Sin embargo, esta resolución de problemas puede convertir a estos centros en aparcamiento de niños, permitiendo a los padres desentenderse de sus hijos. No digo con ello que los padres de los centros privados no se preocupen por sus retoños, sino que estos centros permiten atender a padres que trabajan hasta tarde -pienso en centros abiertos doce o trece horas al día-. No obstante, mucho peor deben ser los internados -curiosamente compatibles con la patria potestad-. Quiero decir con esto que desde los centros educativos se debería instar a una mayor implicación de los padres en la educación de sus hijos y que ello se convirtiera en un refuerzo de la lucha sindical de clase en pro de la reducción de jornada de trabajo y de las horas extraordinarias. Al menos en ambientes de familias con un mínimo de credenciales educativas y de nivel de renta, es mucho más probable encontrarse con padres y madres muy implicados en la educación de sus hijos en centros públicos que en centros privados o concertados.

Como señalaban Gerstner *et al.*,⁷⁶ desde el nacimiento hasta los dieciocho años, las escuelas tienen sólo el 9% del tiempo del joven. El otro 91% restante transcurre en otros lugares. Las escuelas deben permitir que los padres y la comunidad conozcan los fundamentos de la madurez escolar. En la Morgan County Elementary School de Madison, Georgia, se ha organizado un cuerpo de progenitores voluntarios que visitan los hogares de los preescolares para dar información sobre la madurez para la escolaridad. Se trata de informar sobre cosas tan elementales como que los padres controlen el tiempo que los niños pasan frente al televisor y el tipo de programas que ven, la importancia de que los niños escuchen conversaciones adultas sensatas (por lo que se recomienda cenar juntos con la televisión apagada), la importancia de que los padres crean en los efectos benéficos de la educación, la idea que la lectura debe ser una preciada actividad familiar, etc. No se debe perder de vista que los padres son los primeros educadores de sus hijos.

Los centros privados y concertados priorizan una opción de mercado, donde la clave de la participación de las familias reside en la elección de centro y en la recepción-pasiva- de información por parte de ese centro. La CONCAPA (Confederación Católica de Padres de Familia) es clara a este respecto. En su manifiesto de 1977, *Libertad de Enseñanza para todos*, plantea claramente que el principal elemento de la participación de los padres en la enseñanza consiste en elegir adecuadamente el centro donde van a estudiar los hijos. De acuerdo con sus planteamientos, una vez escolarizados los hijos la

76 *Reinventando la educación. Nuevas formas de gestión de las instituciones educativas*, Barcelona, Paidós, 1996.

participación debe limitarse a colaborar con el centro y a recibir información sobre sus retoños. Se trata de un modelo en que la transmisión de información es unidireccional (desde los profesores o la dirección) en el que los padres no desempeñan ningún papel sustantivo.⁷⁷

Podemos aplicar la jerga de Hirschman⁷⁸ cuando explicaba las tres vías de resolución de problemas en escenarios públicos. Un mecanismo es la salida. Consiste en acudir a otra organización cuando uno está descontento con aquella en la que se encuentra actualmente (si no te gusta un bar te vas a otro). Un segundo mecanismo, el que debiera ser más propio de las sociedades democráticas, es el de la voz: uno expresa sus opiniones con respecto al funcionamiento de una organización con la esperanza de que esta cambie (en lugar de irse a otro bar, el cliente le comenta al dueño los cambios que podría introducir). El tercer mecanismo es la lealtad, lo que sucede cuando se está de acuerdo o no se quiere expresar públicamente el disenso. Aunque sin gran entusiasmo, los centros públicos promueven la voz, mientras que los demás promueven la salida. No obstante, teniendo en cuenta la trascendencia que las credenciales escolares tienen para el futuro de los menores, lo que prepondera en casi todos los centros es la lealtad.

⁸ Uno de los documentos de esta confederación deja muy claro hasta donde pueden llegar los padres. Se trata del texto titulado *La asociación de padres: cauce de participación*. Aquí se dice lo siguiente:

La participación de los padres necesaria para la adecuada formación del alumno, se puede manifestar, entre otros, en los siguientes aspectos:

- C Entrevistas periódicas con el tutor y el Director sobre las necesidades y evolución del alumno.
- C Comunicación al tutor y al Director de aquellos aspectos de la vida personal o familiar que tengan repercusión en el proceso educativo.
- C Refuerzo de las decisiones de los educadores.
- C Asistencia a las reuniones convocadas para tratar los temas relacionados con la educación de sus hijos.

⁹ A. Hirschman *Salida, voz y lealtad*, México, FCE, 1977.

Gewirtz *et al.*⁷⁹ señalan que el mercado es un modelo de clase media de compromiso social. En lo que se refiere a la elección de centro educativo diferencian tres tipos de padres y madres:

1. Los electores privilegiados/preparados, que son casi exclusivamente profesionales de clase media. Tienen una visión de consumidor y valoran mucho la idea de elegir.
2. Los electores semi-preparados proceden de diversidad de clases sociales. El grupo incluye a familias que constituyen el objetivo de la política educativa del partido conservador. Se inclinan por la opción de mercado, pero carecen de los conocimientos necesarios para maximizar su opción.

⁷⁹ Sharon Gewirtz, Stephen J. Ball y Richard Bowe, *Markets, Choice and Equity in Education*, Open University Press, Buckingham, 1995.

3. Los electores desconectados son casi exclusivamente de clase obrera. Normalmente se orientan hacia las escuelas comprensivas,⁸⁰ en parte como resultado de su mayor vinculación con la comunidad y con el hecho de allí van los hijos de los amigos.

5.5 Rendimiento escolar

Sin duda, la cuestión estelar es el tema del rendimiento académico. La idea dominante es que este es mayor en los privados y concertados que en los públicos, lo cual dista de estar claro. En cualquier caso, esto no sería ningún mérito. Si a un médico se le asignan solo pacientes jóvenes, nadie diría que es mejor que aquel otro que atiende a pacientes de la tercera edad. No cabe afirmar que los centros privados sean de mayor calidad. La principal diferencia reside en la calidad social de la clientela. Ni siquiera se trata de que los estudiantes de la concertada y la privada sean más listos -no quiero usar la palabra inteligentes por evitar las trampas del psicologismo- sino que disponen de más medios. A veces su casa es una prolongación de la escuela -hay libros, se visitan museos, etc.- y en el supuesto de acumulación de suspensos siempre se pueden pagar profesores particulares, permanencias en el centro, etc. A ello cabría sumar las sospechas sobre la inflación artificial de las calificaciones en algunos centros concertados y privados como mecanismo de atracción de la clientela.

Aquí juega un papel clave eso que se llama la profecía que se cumple a sí misma. Si el profesorado está convencido de que los alumnos que tiene frente a sí o son magníficos o son muy torpes, eso se manifestará en una elevación o disminución, respectivamente, del rendimiento escolar. Se trata de una actitud que recorre no solo la divisoria pública/privada, sino que se da en el seno de la propia enseñanza pública. González Anleo⁸¹ citaba el ejemplo de la Encuesta Piloto de la Subdirección General de Investigación Educativa de 1983, donde se indicaba que en el madrileño Instituto Público de Bachillerato ABarrio de la Estrella@, situado en un barrio de clase media, el índice de abandono escolar era del 0.8%, mientras que en el también madrileño Instituto Público de Bachillerato AGarcía Morente@, situado en un barrio de clase trabajadora, el porcentaje se elevaba al 29.6%.

5.6. Algunos contenidos curriculares

⁸⁰ Una escuela comprensiva es una escuela de secundaria en la que se mezclan alumnos de bajo y de alto rendimiento.

⁸¹ J. González Anleo *El sistema educativo español*, Madrid, IEE, 1985.

Otra de las preocupaciones, especialmente en el caso de los asalariados de alto nivel de renta -la clase de servicio del sociólogo John Goldthorpe- es la del aprendizaje del inglés. Hay centros privados no concertados que ofrecen enseñanza bilingüe español-inglés. No pongo en duda la importancia del bilingüismo, pero, hasta donde yo sé solo se generaliza la enseñanza bilingüe en los contextos bilingües, como por ejemplo, Cataluña. En otros países donde es muy normal el conocimiento del inglés como segundo idioma el mérito más bien recae sobre la comunidad que sobre la escuela. Se trata de países pequeños -Dinamarca, Suecia, Portugal- donde los niños ven hasta los dibujos animados con subtítulos. En mi opinión es un error que la enseñanza de un segundo idioma empiece a la altura de tercero de educación primaria -a los ocho años-, que normalmente no exista la posibilidad de optar por otro idioma que no sea el inglés y que el profesorado no tenga por materna la lengua que enseña. No obstante, no debe absolutizarse el idioma. Otros padres podrían conceder tanta importancia al fútbol como otros al inglés.)Significaría esto que habría que escolarizar a los niños en colegios con amplias instalaciones deportivas? Habría que reflexionar sobre si es tan importante el bilingüismo como para concederle prioridad absoluta. En cualquier caso, hoy en día, la informática facilita considerablemente, entre otras cosas, el aprendizaje de idiomas, sobre todo entre los niños más pequeños.

Todo esto plantea el serio problema de que en el currículum, al igual que en el transporte público, antes de entrar hay que dejar salir, salvo que queramos que los niños se pasen el día entero en la escuela. Si hay más horas de inglés, habrá menos horas de otras asignaturas, lo que puede chocar con la estructura de la plantilla docente. Recuérdese el caso de la reciente movilización de los profesores -y estudiantes universitarios- de Filosofía, Latín y Griego.

5.7 El profesorado

Otra cuestión a la que me referiré es la de la calidad del profesorado. Algunos de nuestros catedráticos más maduros consideran que una de las causas del lamentable estado de la universidad española actual es el hecho de que un porcentaje muy alto de profesores titulares -la categoría que está inmediatamente por debajo de la de catedráticos- no ha ganado su plaza en un concurso público -los famosos idóneos- Aunque el argumento tiene mucho de verdad no es tan frecuente aplicar este criterio a la divisoria enseñanza pública/enseñanza privada. Si bien es cierto que en la pública también existen idóneos®, la mayor parte del profesorado ha ganado su plaza en una oposición pública, cosa que no es habitual en los centros privados. Se podría argumentar a la contra indicando que los profesores, al ser funcionarios y tener una plaza garantizada de por vida, carecen de interés por actualizarse. Podría ser cierto, pero la historia reciente de este país pone de manifiesto de dónde procede el impulso de renovación pedagógica y la formación permanente -cuya configuración actual muchos hemos criticado⁸²- es muy

⁸² A. Guerrero y R. Feito «La reforma educativa y la formación permanente del profesorado», *Revista de educación*, 309, 1996.

habitual en la pública. Los centros privados y concertados suelen disponer de sus propias canteras de antiguos alumnos y estudiantes de Magisterio de escuelas privadas para reclutar a su profesorado. Aunque no disponemos de estudios etnográficos sobre la concertada religiosa, dada su negativa prácticamente unánime a dejar pasar a sus aulas a extraños -cosa que no sucede con tanta frecuencia en la pública-, diferentes estudios nos hacen colegir que aquí siguen primando los métodos de la jesuítica -y desfasada- *Ratio Studiorum* (trabajo individualizado y competitivo, primacía del profesor y de la transmisión unidireccional de su discurso, etc).

Como hemos visto, la formación inicial del profesorado es pésima. Las Escuelas de Magisterio son lugares a los que no acuden los mejores estudiantes de secundaria y muchas son las sospechas que se pueden albergar sobre la relevancia de lo que allí se enseña. En lo que se refiere a los profesores de secundaria, estos son especialistas en una materia, pero carecen de formación pedagógica inicial. La única solución viable para superar este desfase es la formación permanente, formación que los centros religiosos promueven en sus propias instituciones.

Los profesores de la pública disponen de bastante más libertad que en la privada y en la concertada. Esto, desde el lado del consumidor, puede considerarse negativo. El profesorado de la pública es fuerte frente a su clientela -padres y alumnos- y débil frente a su empleador -la Administración educativa-. Sin embargo, el profesorado de la privada y de la concertada es débil tanto frente a su empleador como frente a los padres -bastante menos con relación a los alumnos-. Esto es lo que explica que los profesores de la privada y de la concertada sean más respetuosos con algunos aspectos periféricos -aunque importantes- de la enseñanza (atención a los padres, custodia de la infancia, etc) y que los de la pública puedan ser percibidos como los dueños arbitrarios de los centros. El lado positivo de esta libertad es que posibilita mayor capacidad de acción a los profesores más inquietos (se puede consultar en este sentido el estudio comparativo de un centro público y otro concertado religioso llevado a cabo por Díaz de Rada⁸³).

5.8 Recursos e instalaciones

Los centros públicos suelen estar -y subrayo que no siempre es así- peor dotados a nivel de infraestructura que los concertados y los privados. Un centro privado repercute sobre la matrícula el precio de sus instalaciones. Muchos centros religiosos gozan de propiedades que proceden de tiempos ancestrales.

Aún estando en peores condiciones los centros públicos, creo que son muchas las maneras cómo podría combatirse tal déficit. Para empezar, toda barriada -o la zona abracada por una junta municipal- dispone de recursos públicos como instalaciones

⁸³ A. Díaz de Rada *Los primeros de la clase y los últimos románticos. Una etnografía para la crítica de la visión instrumental de la enseñanza*, Madrid, Siglo XXI, 1996.

deportivas, centros culturales, etc- que podrían ser utilizados -y de hecho ya lo son- por los centros escolares (un pequeño autobús o un monovolumen serviría para transportar a los alumnos).

En toda barriada hay además personas, organizaciones, etc. que podrían ayudar a las escuelas. Algo de ello ya hay con la presencia de policías municipales impartiendo educación vial, sanitarios educación para la salud, etc. A esto se pueden añadir líderes espirituales -desde religiosos a delegados sindicales-, padres que puedan colaborar en aspectos de la docencia, etc. En parte esto es lo que se está llevando a cabo en las denominadas escuelas aceleradas en los Estados Unidos, escuelas que están consiguiendo salvar del fracaso a numerosos centros.⁸⁴

5.9. Conclusiones

Ninguno de los tres tipos de centros aquí descritos constituye un dechado de virtudes. Sin embargo, sí me parece claro que los centros públicos son los más propicios para la introducción de cambios que den sentido a la enseñanza y así me lo parece por la mayor libertad de que goza el profesorado. Ninguna reforma educativa podrá salir adelante si no cuenta con la colaboración activa y protagonista del profesorado. Entre los elementos positivos de esta mayor libertad podríamos citar las enormes posibilidades de introducir cambios, adaptaciones curriculares, rechazar o matizar el uso de determinados -o de todos- los libros de texto y otros elementos que puedan descualificar el trabajo docente, etc. Todo esto es más difícil que tenga lugar en centros donde el control del profesorado es muy fuerte tanto por parte de los empleadores como por los consumidores. Sin duda, la amenaza del despido, mucho menor en la pública, es un serio condicionante.

Debiera ser una prioridad para el poder político el fomento de la escuela pública. Al fin y al cabo esta es la abierta para todo el mundo, la que no pregunta por ideologías, la que existe en todo el ámbito nacional.

No obstante lo dicho, es cierto que, en ocasiones, hay centros públicos que se degradan hasta convertirse en lugares en los que no es posible la educación. Me refiero a centros en los que, con la complicidad o falta de pericia de la Administración, se acumulan porcentajes insoportablemente altos de estudiantes desaventajados: hijos de drogadictos, ex-chabolistas, personas con muy bajo nivel cultural. Estas circunstancias provocan situaciones similares a las que los estadounidenses llaman *white-flight*. Los blancos se van de las zonas donde se incrementa la delincuencia. Aquí tendríamos una huida de los mejores alumnos -muchas veces a centros concertados- con lo que se agrava la situación del centro degradado. A esto hay que añadir que también los propios profesores son propensos a dirigirse a otros centros menos conflictivos. Téngase en

⁸⁴ R. Feito (Deprisa! (Deprisa! Escuelas aceleradas: la lucha contra el fracaso escolar), *Euroliceo*, 6, 1993.

cuenta que ahora están llegando a nuestras aulas hijos de personas que empezaron a drogarse en los años setenta y que siguen siendo adictos.

6. LA PARTICIPACIÓN DE LOS CIUDADANOS EN EL SISTEMA EDUCATIVO

Nuestra Constitución establece un marco relativamente restringido en lo que se refiere a quienes son los posible sujetos de participación en el control y gestión de los centros educativos. En este sentido el artículo 27 señala que son los profesores, los padres y los alumnos quienes tienen derecho a participar en el control y gestión de los centros sostenidos con fondos públicos (a los estrictamente privados les basta con respetar el marco constitucional).

Sin embargo, el desarrollo legal de este precepto sí ha previsto la implicación, aunque muy limitada de otros sujetos. Las dos leyes que hasta ahora han regulado la participación han sido la efímera LOECE -Ley Orgánica del Estatuto de Centros Escolares-(ejemplo de cómo la derecha entendía la participación educativa) y la LODE -Ley Orgánica Reguladora del Derecho a la Educación- (modificada en algunos aspectos por la LOPEG -Ley Orgánica de Participación, Evaluación y Gobierno de los Centros Escolares-).

6.1.) Por qué participan los profesores, los padres y los alumnos y no los ciudadanos en el control y gestión de las escuelas?

Veamos primero cómo se justifica la participación de los tres estamentos citados en la Constitución.

El derecho que asiste a los profesores a participar en el control y gestión de los centros parece estar fuera de toda duda razonable. De hecho, en los debates sobre la LOECE, la gran cuestión era si los profesores tenían derecho o no a elegir el director del centro -cuestión que la LOECE resolvió negativamente.

En lo que se refiere a los alumnos, a partir de cierta edad, la justificación procede de la necesidad del aprendizaje directo de la ciudadanía democrática.

Sin embargo, los límites y alcance de la participación de los padres son más problemáticos. Los padres son legos en cuestiones educativas y, a diferencia de los alumnos no están implicados en la cotidianidad del centro. Su derecho a participar deriva de la patria potestad. Es decir, nuestro modelo constitucional, siguiendo en esto la tradición jurídica occidental, consagra la participación de los padres en tanto que progenitores y no en tanto que ciudadanos.

Hoy en día aceptamos que sean los padres quienes se hagan cargo de la educación de sus hijos en lo que se refiere a la elección de centro y a la implicación en el mismo. Sin embargo, es un tema que se ha resuelto en este sentido no sin intensas discusiones.

En la época de la Revolución francesa se debatió, en diversos informes educativos y en la Asamblea, la cuestión de si el responsable de la educación de los hijos era la familia o era el Estado. El objeto de debate era si resultaba factible inculcar un nuevo

espíritu a las gentes de la época dejando en manos de la familia la educación de las nuevas generaciones. Lo que sí quedó claro fue la conveniencia de escolarizar a la población (a toda o a parte de ella). El objetivo era construir una sociedad democrática, laica, solidaria y libre. No resulta extraña la proliferación de informes sobre la enseñanza. En todos ellos late la idea de que el Estado ha de ser el responsable de la organización de sistema educativo que administre los nuevos conocimientos y actitudes de la época.

En general los informes del periodo revolucionario conciben a los padres como máximos responsables de la educación de sus hijos, hasta el punto de ser aquellos quienes seleccionen a los maestros. En su informe, Romme se refiere a una asamblea de padres de familia encargada de contratar al profesorado. Lepeletier propone un consejo general de padres de familia que gestionaría y controlaría los centros educativos. Este informe se ocupa fundamentalmente de la instrucción primaria y en él el autor se manifiesta partidario de la separación de los hijos de sus familias. Saint Just consideraba que los niños pertenecen a la madre hasta los cinco años, si ella los ha alimentado, e inmediatamente después pertenecen a la República hasta la muerte. El niño y el ciudadano pertenecen a la patria. Esto hace que la instrucción común sea indispensable.

La necesidad de contrarrestar el influjo pernicioso y conservador de la familia en la tarea educativa también fue planteada por Owen en New Lanark. Owen se quejaba de la escasa influencia que la educación podía ejercer sobre los niños si tenemos en cuenta que solo pasan en la escuela cinco horas, lo que supone que el resto del tiempo lo comparten con personas que ni reciben ni han recibido una educación como la suya.

Las declaraciones sobre derechos humanos, civiles, sociales, culturales posteriores a la Segunda Guerra Mundial han consagrado los derechos de los padres en materia educativa, de modo que han asentado la legitimidad de la intervención de estos en los centros escolares.

La idea que hoy en día se mantiene en Occidente de los padres como responsables de la tutela de sus hijos, mientras que estos sean menores de edad, proviene del Derecho Romano y ha sido definitivamente asentada gracias a la tradición cristiana. El Derecho Romano introduce el concepto de patria potestad, en principio con unas características que hoy en día nos pueden parecer chocantes: empezó siendo un poder absoluto que primitivamente no se diferenciaba del ejercido sobre los esclavos. Se trataba de un poder despótico concebido en provecho de quien la ejercía y terminó convirtiéndose en una autoridad tutiva, destinada a beneficiar con su protección a los sometidos a ella.

Esta categorización del Derecho Romano chocaba con experiencias anteriores como la de Esparta, donde la educación estaba totalmente en manos del Estado, el cual se convierte en propietario de sus súbditos. La ley se interesa por el niño antes de su nacimiento. Al nacer el niño debe ser presentado ante una comisión de Ancianos. El futuro ciudadano sólo es aceptado si es bello, bien conformado y robusto; los enclenques y contrahechos son condenados a ser arrojados a los apotetas (depósitos de residuos). El Estado consiente en delegar sus facultades en la familia hasta que el niño cumpla los siete años. Cumplida esta edad, el joven espartano pasa directamente a las manos del

Estado: desde entonces hasta la muerte pertenece por entero al Estado (este modelo es el que inspiró el pensamiento educativo de Platón en la *República*).

6. 2. Las posibilidades que ofrece el proyecto educativo de centro (PEC).

Nuestro modelo LODE/LOPEG establece que el máximo órgano de control y de gestión en cada centro es el Consejo Escolar (CE). En él están representados los estamentos directamente implicados en la educación: profesores, padres, alumnos y el representante del PAS y el del ayuntamiento. El consejero más externo al centro es este último, el cual podría ser concebido como la voz de la comunidad (comisario político llegó a denominarlo la caverna derechista). En la práctica se ha convertido en una especie de Rey Mago al que reclamar unas canastas de baloncesto o esta o aquella obra de reparación del centro.

Esta normativa legal no es óbice, como recuerda el decreto 229/1996 de 28 de febrero sobre compensación de las desigualdades y la ley de régimen jurídico para las administraciones públicas, para que puedan sentarse en el consejo escolar y a instancia de este, con voz pero sin voto, representantes del entorno.

La LODE establece también la creación de consejos escolares a nivel supra-centro. En concreto se refiere al Consejo escolar de estado y cualesquiera otro de ámbito superior al centro: de comunidad autónoma, de municipio, de distrito, etc.. De nuevo la participación recae básicamente sobre los estamentos anteriormente citados, aunque se da cabida a expertos de reconocido prestigio.

)Cómo podrían participar los ciudadanos en la gestión de sus escuelas? Con nuestro marco legal la participación solo sería posible o bien a nivel macro (desde la implicación en partidos políticos, que son organizaciones con vocación de gobierno y por tanto de reglamentación en el ámbito educativo) o bien a nivel micro, siempre y cuando se haga ver a las escuelas la necesidad de la implicación de la comunidad circundante en la gestión de los centros educativos. En este sentido la LOGSE puede ser una puerta abierta a la esperanza. El desarrollo normativo de la reforma educativa delimita que cada centro ha de elaborar un proyecto educativo (PEC) -aprobado por su CE- en el que se establece cuáles son sus señas de identidad, el tipo particular de alumnos que escolariza, cuáles son sus planteamientos educativos, etc. Sería aquí donde debería hacerse oír la voz del entorno. Para elaborar cabalmente el proyecto educativo es preciso conocer la comunidad en la que se asienta el centro: especificidad de la barriada, profesiones preponderantes entre los padres y las madres, recursos educativos existentes en el entorno, etc. Y, sobre todo, el proyecto educativo, debe explicitar el modo en que el centro es capaz de incorporar a su funcionamiento cotidiano todos esos elementos.

El PEC debería ser el documento clave en la configuración de un centro educativo. De hecho, es el único documento elaborado en su totalidad y ulteriormente aprobado por el conjunto de la comunidad educativa en el Consejo Escolar de Centro. Esto implica necesariamente que ha de ser un documento consensuado destinado a convertirse en un

lugar de encuentro entre los distintos sectores que componen la comunidad educativa. Ha de ser el elemento que vertebre la cultura participativa.

Se trata del documento en el que se concreta la autonomía pedagógica y organizativa que la ley concede a los centros. Los centros deben hacer uso de esta doble autonomía porque no tienen más remedio que adaptarse a las peculiaridades del contexto en que se desenvuelven. Esto es lo que explica que el currículum expreso -el conocimiento, los procedimientos y las actitudes- que cada escuela vaya a transmitir ha de ser sustantivamente distinto del resto de las escuelas. Es decir no sería lo mismo el área de *Conocimiento del Medio Natural y Social* en una escuela situada en las montañas de León que en otra existente en un barrio de profesionales. Con esto no se trata de que los primeros reciban una brizna de la alta cultura y los segundos se recreen en ella. La idea consiste en partir de las peculiaridades de los alumnos para desde ahí trascender las limitaciones de su entorno social y familiar y ponerlos en contacto con marcos interpretativos más amplios y precisos. En definitiva, la apuesta de la escuela es el combate contra los particularismos, sean estos de clase burguesa o de clase trabajadora.

El PEC estructura el modelo educativo del centro dando coherencia al resto de los documentos institucionales: proyectos curriculares y programaciones de aula, programación anual, memoria anual, presupuesto económico y plan de evaluación interna. De acuerdo con Estefanía y Sarasúa este documento constaría básicamente de tres grandes apartados⁸⁵:

- \$ análisis del contexto
- \$ qué quiere la comunidad educativa y
- \$ cómo se organiza.

a) *Análisis del contexto.*

- \$ El análisis del contexto consiste en conocer las características del entorno,
- \$ del centro y
- \$ de los alumnos.

- \$ Posibles datos del entorno serían los siguientes:
- \$ Ubicación geográfica de la localidad o el centro.
- \$ Tipo de población (características, número de habitantes, pirámide de edades, etc).
- \$ Niveles económico y sociocultural.
- \$ Tipos de vivienda.
- \$ Comunicaciones.
- \$ Sectores laborales o de producción.
- \$ Costumbres y tradiciones.
- \$ Recursos culturales.

⁸⁵ Para más información sobre los contenidos del PEC se puede consultar J.L. Estefanía y A. Sarasúa, *Proyecto educativo de centro. Revisión, seguimiento y evaluación*, Madrid, CCS, 1998.

Entre las características del centro se pueden citar las siguientes:

- \$ Características físicas (número de aulas, instalaciones -bibliotecas, laboratorios, gimnasios, etc).
- \$ Características del profesorado (profesorado ordinario/ de apoyo, equipo directivo -quizás se podría incluir su curriculum-).
- \$ Características institucionales (etapa o etapas que imparte, horario del centro, horario en que está abierto a la comunidad educativa, asociaciones de padres y de alumnos, etc.)

Entre las características de los alumnos se pueden citar las siguientes:

- \$ Características académicas (niveles de competencia, número de alumnos distribución por cursos, procedencia, porcentajes de éxito y fracaso escolar, etc.)
- \$ Características personales (actitudes antes el estudio, hábitos de estudio, motivación por el estudio, nivel de esfuerzo, expectativas académicas, utilización del tiempo libre, etc.)
- \$ Características socio-familiares (datos familiares, expectativas e interés de los padres por los estudios de sus hijos, nivel cultural, satisfacción de los padres con el centro, etc.)
- \$ Carencias y necesidades educativas de los alumnos (grado de participación e implicación en las actividades del centro, nivel de tolerancia y respeto a las opiniones distintas a las suyas, respeto a las instalaciones del centro, etc.)

b) Qué quiere la comunidad educativa.

Toda labor educativa comporta necesariamente la formación en determinados valores. De hecho, la función básica de la escuela no se reduce a la adquisición de conocimientos o destrezas, sino que desea formar personas en el sentido más amplio del término, es decir, individuos con una visión ética de la realidad, ciudadanos, miembros de una comunidad, de una familia, etc. El PEC es un lugar idóneo para que la comunidad educativa reflexione sobre cuáles son los valores distintivos que pretende desarrollar el centro. Es obvio que muchos de esos valores ya están pre-determinados por el contexto legal y social: respeto a los valores democráticos de convivencia, respeto a los derechos de la infancia y la juventud, etc.

En la LOGSE, en su artículo 2 se establecen los siguientes principios:

- 1) El sistema educativo tendrá como principio básico la educación permanente. A tal efecto, preparará a los alumnos para aprender por sí mismos (...).
3. La actividad educativa se desarrollará atendiendo a los siguientes principios:
 - a) La formación personalizada, que propicie una educación integral en conocimientos, destrezas y valores morales de los alumnos en todos los ámbitos de la vida, personal, familiar, social y profesional.
 - b) La participación y colaboración de los padres o tutores para contribuir a la mejor consecución de los objetivos educativos.
 - c) La efectiva igualdad de derechos entre los sexos, el rechazo a todo tipo de discriminación y el respeto a todas las culturas.
 - d) El desarrollo de las capacidades creativas y del espíritu crítico.
 - e) El fomento de los hábitos de comportamiento democrático.
 - f) La autonomía pedagógica de los centros dentro de los límites establecidos por las leyes, así como la actividad investigadora de los profesores a partir de su práctica docente.
 - g) La atención psicopedagógica y la orientación educativa y profesional.
 - h) La metodología activa que asegure la participación del alumnado en los

procesos de enseñanza y aprendizaje. i) La evaluación de los procesos de enseñanza y aprendizaje, de los centros docentes y de los diversos elementos del sistema. j) La relación con el entorno social, económico y cultural. k) La formación en el respeto y defensa del medio ambiente.

c) *Características organizativas.*

Aquí se concreta la configuración y funciones singulares que el centro atribuya a su órganos de gobierno: desde la configuración del equipo directivo a las comisiones que constituyan el Consejo Escolar.

En este apartado se incluye algo tan problemático y fundamental como es el reglamento de régimen interior, documento este último que debe ser mucho más que un catálogo de castigos y sanciones. Más bien debe ser el documento en el que la comunidad educativa expresa el modo en que ha de tener lugar la convivencia en el centro escolar.

6. 3. Vías de implicación de la ciudadanía.

En casi todas las comunidades existen asociaciones vecinales, religiosas, deportivas, políticas; centros culturales, de la tercera edad, etc. que podrían colaborar en los quehaceres educativos, desde los más tangenciales -como regular el tráfico a las horas de entrada y de salida- a los más sustantivos -colaborar en la elaboración del proyecto educativo, ayudar en la docencia, etc.-. En consecuencia habría que promover la participación al hilo de los planteamientos del proyecto educativo, que en muchos casos, más que de centro -o además de ello- debería ser de barrio, de entorno o de municipio. Las escuelas públicas que más éxito tienen -al menos esto dicta la experiencia en el caso de los Estados Unidos- son aquellas que han sido capaces de romper los muros que separan las escuelas de sus comunidades. Por ejemplo, en el caso de una de las aulas de séptimo curso -equivalente a nuestro primero de ESO- de la escuela de secundaria Georgia O'Keefe de Madison-Wisconsin los alumnos se las apañaron para llevar a clase a personas dispuestas a hablar en ella. Para los profesores resultó asombroso cuántos recursos humanos localizaron los estudiantes. Conocían a todo tipo de personas, todas ellas deseosas de colaborar. Normalmente los ponentes se sorprendían de lo específicas que eran las peticiones de información y muchos comentaban lo bien preparada que estaba la clase para recibir su visita. Colaboraron personas de todo tipo: oficinistas, jubilados, comerciantes, voluntarios que trabajaban con enfermos de SIDA, etc. (Puede que esto esté repetido)

La escuela Central Park East, situada en uno de los barrios más deprimidos de Nueva York (encarnación de los principios de Sizer) es otro ejemplo del modo en que la escuela puede proyectarse en su comunidad. En esta escuela cada estudiante asume la responsabilidad de trabajar dos horas por semana en pro del bien común, dentro o fuera de la escuela, sirviendo en la cafetería, en la biblioteca, llevando alimentos a los compañeros más necesitados del vecindario, etc.

La escuela, y en general todas las instituciones, deben ceder espacio a la labor de la comunidad en la que se asientan. David Osborne y Ted Gaebler⁸⁶ señalaban que las comunidades, dada su incardinación en el entorno, están más comprometidas ante sus miembros que los sistemas de prestación de servicios ante sus beneficiarios, comprenden los problemas de estos mejor que los profesionales de servicios. Mientras que los profesionales y las burocracias prestan servicios, las comunidades resuelven problemas; las instituciones y los profesionales ofrecen un servicio, mientras que las comunidades ofrecen cuidado. Los profesionales lo que hacen es detectar un problema y atenderlo de modo aislado, sin vincularlo con la cotidianidad. Por ejemplo, un psiquiatra puede ser muy hábil para descubrir qué tipo de dolencia padece un individuo, pero la solución del problema requiere, muy probablemente, la re-inserción armónica del paciente en su entorno. Las comunidades imponen patrones de conducta de un modo más eficaz que las burocracias o los profesionales de los servicios. Hace unos años, una iglesia católica de Brooklyn cerró un refugio para hombres sin hogar que suministraba una cama, ropa y ayuda para encontrar empleo. La iglesia lo había administrado con éxito durante diez años, pero cuando el municipio abrió un refugio en las cercanías, la mayoría de los hombres se marchó. ¿Por qué? Porque preferían el refugio del ayuntamiento, donde nadie los obligaba a entregar bebidas alcohólicas, ni a lavarse ni a buscar empleo. En realidad, al tratar los problemas como "enfermedades", muchas veces los profesionales soslayan la cuestión de los valores y de la conducta.

A todo esto podemos añadir que las comunidades son más flexibles y creativas que las grandes burocracias de servicio y son más baratas que los profesionales de los servicios.

Las comunidades se centran en las capacidades de la gente; los sistemas de servicios se centran en sus deficiencias. Osborne y Gaebler incitan a que pensemos en nuestra iglesia, en nuestra sinagoga, en nuestra organización de voluntarios. Todas ellas requieren una contribución por parte de la gente, ya sea de tiempo, de talento o de dinero. De ahí que toda su atención se centre en sus capacidades, esto es, en que es lo que cada cual puede aportar a la tarea común. En contraste, los programas de formación ocupacional, las agencias de trabajo social, los departamentos de policía y los programas de bienestar se centran en las deficiencias, a saber, qué es lo que la gente no sabe, que es lo que no puede hacer, cómo le convierte todo esto una víctima. La mayor parte de los profesionales ven básicamente a las personas como clientes que precisan tratamiento y terapia. Esto lleva a la desposesión del conocimiento que la gente tiene: sólo la gente titulada puede actuar por los demás.

No hay duda de que uno de los problemas más serios con que contamos a la hora de implicar a los ciudadanos es el afianzamiento de la idea de que la escuela es la única o la principal instancia especializada en la educación. Esta idea conduce a la conversión de la escuela en una institución voraz que absorbe para sí el grueso de los recursos educativos disponibles en una sociedad, haciéndonos además perder de vista que son

⁸⁶ *La reinención del gobierno. La influencia del espíritu empresarial en el sector público.* Paidós, Barcelona, 1995.

muchas las entidades que pueden colaborar -y casi siempre gratuitamente- con la tarea educativa. Conviene no perder de vista que en muy distintas concepciones pedagógicas late la idea de que el conjunto de la sociedad es una instancia educativa. Esto está muy claro en la paideia griega, donde los menores aprenden a ser ciudadanos participando directamente en la vida de la polis.

La enseñanza popular en determinados contextos de Latinoamérica ha puesto de manifiesto la eficacia de la enseñanza cuando esta se vincula al entorno y cómo, por ejemplo en el caso de El Salvador, los niños trasladan a las escuelas su implicación en la adopción democrática de decisiones en su comunidad local.

Podemos citar, además, la experiencia de las denominadas ciudades educadoras, experiencia que se está llevando a cabo en algunas ciudades italianas y en alguna española -sobre todo Barcelona-. Se trata de un conjunto de experiencias que pretenden poner de manifiesto el modo en que el entorno urbano puede ser un aliado para la educación. En concreto, en el caso italiano, y por citar uno de muchos ejemplos posibles, los niños de una escuela, o mejor de un aula, adoptan uno de los monumentos de su ciudad: lo estudian, lo vinculan con su entorno, se lo muestran a los turistas, etc.

Recientemente la ex-diputada del Parlamento nacional y actualmente presidenta de la Comisión de Bienestar social y educación de Barcelona Eulalia Vintró⁸⁷ indicaba que la sociedad debe co-responsabilizarse del proceso educativo. Para ello es preciso que la ciudad, el territorio, los distritos, definan su proyecto educativo de modo que exista una cierta coherencia entre los escenarios educativos escolares y no escolares. De acuerdo con ella el proyecto educativo de ciudad se define por los siguientes elementos:

- a) Los rasgos de identidad de la ciudad, partiendo de sus barrios.(...)
- b) Sus objetivos educativos sobre la base de la educación para una ciudadanía democrática.
- c) Las estrategias organizativas para conseguir estos objetivos, estableciendo las responsabilidades de los diferentes agentes educativos para conseguir una estrategia de intervención coordinada y conjunta.⁸⁸

Nótese que lo que Eulalia Vintró propone es que sea la propia ciudadanía la que elabore el proyecto educativo. Las ciudades educadoras no constituyen Auna reflexión solamente sobre la escuela sino sobre la educación de los ciudadanos y ciudadanas⁸⁹. Se trata de concebir la ciudad como una prolongación de la escuela, de modo que se desvanezcan los muros que separan a esta de su entorno.

Hasta ahora la vía preferente de implicación de la ciudadanía en la esfera escolar ha consistido en la ayuda a los Adescarriados@. Tenemos asociaciones Aescoba@ que se

⁸⁷ *Educació*, marzo-abril de 1997

⁸⁸ *Op.cit.*, p. 7.

⁸⁹ *Barcelona Educació*, 2, 1998, p. 3.

especializan en recoger los detritus de la escuela: niños no escolarizados, fracasados, etc., otras que se dedican a ayudar a hacer los deberes a los alumnos cuyas familias disponen de menos capital cultural y económico.

Todo esto está muy bien, pero además es preciso cuestionarse -cosa que quizás algunas asociaciones sí hagan- cómo funcionan nuestras escuelas, si el conocimiento que pretenden impartir es el único válido, si los instrumentos de evaluación son ajenos o no a la dominación social, a la división en clases o a la desigual distribución del poder económico y cultural.

Conviene no perder de vista que el sistema educativo no solo genera la excrecencia del fracaso escolar, sino que es profundamente incapaz de inculcar hábitos intelectuales y de ciudadanía responsable en los jóvenes. Sin duda es aquí donde la voz de los ciudadanos debe oírse. No se trata solo de preocuparse por las calificaciones escolares -cuya importancia no voy a soslayar- sino de qué tipo de sociedad estamos creando: una sociedad de la ignorancia, de la pasividad, del embrutecimiento, del individualismo o una sociedad de la cultura, del compromiso, de la solidaridad. Y esta son cuestiones que nos incumben a todos con independencia de que seamos padres, profesores o alumnos. Los ciudadanos debieran ser una voz de neutralidad y de racionalidad procedente del entorno.

7. POR UNA NUEVA PEDAGOGÍA

Hacer que la permanencia en las aulas sea una experiencia atractiva para los estudiantes debe ser el reto de cualquier pedagogía que parta del dato de la obligatoriedad de la enseñanza. No es lo mismo que las aulas de secundaria sean visitadas por una élite -por numerosa que esta pudiera ser- a que lo sean por toda la población perteneciente al grupo de edad 12-16 años (como ocurre hoy en día).

La mayor parte de los alumnos considera que cuanto la escuela pretende enseñarles es algo que carece de relación con su vida. Algunos de entre ellos están más próximos a la lógica y a la cultura de la escuela y les resulta más llevadera la experiencia escolar.

7. 1. El clamor por una nueva pedagogía.

Las quejas sobre el mal funcionamiento de nuestras escuelas, o al menos sobre los resultados que producen, empiezan a ser moneda común en muy diferentes grupos: los políticos, los investigadores educativos, los periodistas, los empresarios, las familias, los propios educadores. Cada vez resulta más intolerable que la mayoría de los estudiantes que finalizan la educación obligatoria carezcan de las destrezas mínimas que la legislación atribuye a este nivel de enseñanza. En el mejor de los casos nuestro sistema educativo produce un conocimiento inerte, es decir, un conocimiento de usar y tirar, que sirve fundamentalmente para ir pasando de un examen a otro, de un curso a otro en una interminable carrera de obstáculos hacia unas credenciales educativas cada vez menos indicativas de las destrezas de sus poseedores. De hecho, todos habremos oído más de una vez la idea absurda de que una persona culta es alguien que supo que sabía algo que en estos momentos ha olvidado. En nuestro preponderante modelo de pedagogía transmisiva el alumno queda reducido a un mero reproductor magnetofónico de los contenidos cognitivos transmitidos por el profesor y/o sus libros de texto. Es sorprendente la ausencia del lenguaje del pensamiento en la realidad cotidiana de nuestras aulas. Palabras como pensar, colegir, deducir, razonar, etc. no forman parte del vocabulario habitual de la escuela. Más que a escribir creativamente, los alumnos son inducidos a aprender la mecánica de la gramática o la ortografía; en lugar de pensar matemáticamente el universo que les rodea son conminados a hacer mil y un ejercicios carentes de la más mínima originalidad. Aquí tenemos buena parte de la explicación de fenómenos señalados últimamente en la prensa, como que los estudiantes de los últimos cursos de carreras universitarias -o los mismos miembros de un claustro cuando son inquiridos por cuestiones básicas de áreas curriculares distintas a las de su especialidad- sean mayoritariamente incapaces de razonar coherentemente sobre por qué hace más calor en verano que en invierno o qué explica que vuelen los aviones.

Cuestiones tan elementales, por lo demás recogidas en la LOGSE, como el aprendizaje para toda la vida, el aprender a aprender, el aprendizaje autónomo de los alumnos, tienen escasa cabida en esta concepción desfasada de la enseñanza. En un contexto en el que el conocimiento científico se duplica cada quince años no tiene ningún

sentido que la escuela se centre de modo casi exclusivo en la mera transmisión de contenidos. Hay que habituar a los alumnos a saber buscar, con la ayuda del profesor, la información y a dialogar fructíferamente con ella. El fomento de la existencia -y, sobre todo, del uso- de las bibliotecas de aula -y de paso las de centro, para desde ahí llegar a las de barrio y a las especializadas-, y en menor medida de otros elementos, como los CD-ROM, los videos, etc. deberían ser moneda corriente en las aulas. Todo ello significaría realzar la figura del profesor, el cual pasaría de ser un lector -o un Adictador@- a un profesional que gestiona el conocimiento, lo que implica considerar a los alumnos como investigadores, a las aulas y a los colegios como centros de investigación y a los profesores como coordinadores de la investigación.

No tiene ningún sentido que los alumnos aprendan conceptos, ideas, etc. desconectados de su entorno inmediato, que aprendan textos de memoria sin saber razonar sobre ellos, que no incorporen las destrezas aprendidas en la escuela a su vida cotidiana. Seguir como hasta ahora es condenar a sucesivas generaciones a perder lamentablemente su tiempo. La estructuración actual de la escuela podía tener sentido cuando uno de los objetivos básicos de la escuela obligatoria era el de formar trabajadores sumisos y ciudadanos pasivos. Hoy en día, cada vez en mayor medida, la producción exige trabajadores con capacidad de iniciativa o por lo menos de adaptación. Nuestra democracia, por otra parte, no puede seguir sustentándose sobre la apatía de los ciudadanos, salvo que demos por válida la concepción elitista de la democracia, una democracia en la que la función de la gente se reduzca simplemente a elegir líderes.

7.2. Antecedentes históricos en España: la nueva escuela pública y la experimentación de la reforma de enseñanzas medias en los primeros ochenta.

Parte de las ideas que aquí se van a exponer estaban presentes -si bien muchas veces en forma de esbozo- en las alternativas democráticas que diferentes colectivos de enseñantes diseñaron en las postrimerías del franquismo y en los primeros años de la transición.

Las alternativas configuran un nuevo modo de entender la pedagogía. En todos sus textos se subraya la necesidad de una enseñanza activa en la que se rompa la jerarquización de las relaciones profesor-alumno. Al alumno se le invita a participar en el decurso de la clase y a criticar la figura del profesor⁹⁰. Se trata de una pedagogía que tiene por objetivo transformar la sociedad para convertirla en más solidaria, más humana, más racional. Así, por ejemplo, en el texto de la X Escola d'Estiu (1975) se critica a la pedagogía tradicional porque prepara a los alumnos para una "sociedad jerarquizada y clasista, e imposibilita su promoción individual y colectiva en cuanto a sus posibilidades de realización personal".⁹¹ En la XI Escola (1976) se afirma que se ha de dar mayor importancia a la relación educativa que a la transmisión de conocimientos y que se tienen

90 Estas ideas son deudoras de la tradición pedagógica autogestionaria de los años sesenta.

91 V. Bozal, *Una alternativa para la enseñanza*, Madrid, Centropress, 1977, p. 207.

que acentuar los aspectos de colaboración en lugar de los de competitividad. Los alumnos deben formarse en el espíritu de la solidaridad, por lo que se debe fomentar el trabajo en equipo y la formación cívica de los ciudadanos por medio de la gestión democrática del centro escolar.

Objetivo básico de las alternativas es acabar con el carácter clasista de la enseñanza de modo que el fracaso escolar no recaiga siempre sobre las clases sociales dominadas. Se rechaza la idea de una inteligencia innata que explicaría el éxito escolar diferencial. Por ello los textos de las alternativas rechazan una serie de elementos considerados clasistas como la selectividad, la segregación de la enseñanza secundaria en un rama profesional y otra académica⁹² o la existencia de una enseñanza privada subvencionada con fondos públicos. Entre otras medidas las alternativas solicitan la adaptación del curriculum al entorno, es decir, la escuela ha de ser una entidad abierta, proponiéndose incluso ceder el edificio escolar para actividades de la comunidad.

Aunque con menor énfasis que el clasismo, el sexismo del sistema educativo también está en el punto de mira de las alternativas.

Para alcanzar estos objetivos se hace precisa una mayor y mejor formación del profesorado. Esto explica que se luchase por el cuerpo único de enseñantes, la formación permanente, la estabilidad laboral, el incremento de plantillas, etc.

Algo similar pudo detectarse en los años de experimentación de la reforma de las enseñanzas medias (principios de los ochenta). Por ejemplo, Pérez Gómez⁹³ describe la experiencia de un centro escolar en Andalucía en el que la actividad de los alumnos gira en torno a tres núcleos de trabajo: fichas inter-disciplinares, trabajo de investigación en grupo y talleres. Las fichas consisten en una hoja que se le entrega al alumno con cualquier motivo, un texto, una imagen, un recorte de prensa, etc. A partir de ahí se proponen una serie de actividades, cuestiones y problemas que los alumnos deben hacer. Las puertas del aula están abiertas y cada alumno iba al sitio que quisiese. El trabajo de investigación en grupo constituye otro de los núcleos organizadores de la actividad en las clases. Ocupa todas las mañanas hasta la hora del recreo. Los talleres ocupan el horario de las tardes y pretenden desarrollar aquellos tipos de actividades que normalmente no se consideran escolares: música, costura, manualidades, etc.

92 Las alternativas insisten en la necesidad de acabar con la división trabajo manual/trabajo intelectual. La escuela debe tratar de romper los muros que separan el trabajo intelectual del trabajo manual. Esta es la razón por la que se propone una formación polivalente que no desdeñe la actividad manual.

93 *Historia de una reforma educativa*, Diada editora, Sevilla, 1997.

7.3. Necesidad de partir del alumno.

La escuela es una institución que rara vez se pregunta cómo son sus alumnos: de qué hogares vienen, qué han aprendido en sus familias, en sus barrios, con sus amigos, qué destrezas tienen, cuáles son sus mecanismos de expresión lingüística, etc. Como señalaba Tonucci⁹⁴ el primer día de clase, el niño descubre que sus tres o cuatro primeros años de vida, en los que el juego ha desempeñado un papel clave, que han sido años de investigación apasionada, de un impresionante crecimiento intelectual, quedan arrinconados al llegar a la escuela, donde aprende que "no sabe nada" y que sólo a partir de aquel día se inicia su educación. Téngase en cuenta que a los seis años el niño ha desarrollado casi un 80% de sus capacidades intelectuales, las cuales son olímpicamente ignoradas.

De acuerdo con Tonucci son como mínimo dos los tipos de violencia que padece el niño al entrar en la escuela. Para empezar, el niño, que hasta entonces había jugado y a través del juego había conocido su mundo, se entera de que no siempre se puede jugar, que también hay que comprometerse, y hay que trabajar. Jugar significa recortar un detalle del mundo. El niño se mueve por una incesante curiosidad. El motor del conocimiento de su entorno inmediato es uno de los más poderosos: el placer. AEn la propuesta educativa el alumno acaba privado del excitante encuentro con la complejidad y del escalofrío de recortar autónomamente una parte de ella@(...). APara estar más seguros del resultado, los docentes suelen sustituir la complejidad del mundo real por la más controlable de la propuesta didáctica del ejercicio, del libro de texto@.⁹⁵

La segunda violencia, consecuencia de la primera y que la escuela efectúa de forma orgánica, es la selección de los lenguajes. Entre los muchos lenguajes a través de los que se expresa el niño, la escuela efectúa una selección, rechazando la mayoría de ellos y aproximándose sólo a unos, por ejemplo la lectura y la escritura. La escuela tiende a rechazar el lenguaje de la vida cotidiana en favor de una forma de expresión propia de la academia. Es decir, el mecanismo de expresión de unos pocos pretende ser impuesto, con escaso éxito, a la mayoría. Evidentemente, no quiere esto decir que el lenguaje académico o científico no resulte de gran precisión a la hora de expresar pensamientos o experiencias complejas. La crítica se refiere al hecho de partir de este lenguaje como si al llegar a la escuela todos debieran conocerlo. Además del lenguaje oral existe el lenguaje corporal, el cual tiene escasa acogida en la escuela.⁹⁶

⁹⁴ Francesco Tonucci, *La escuela como investigación*, Buenos Aires, Miño y Dávila editores, 1979.

⁹⁵ F. Tonucci, *La ciudad de los niños*, Madrid, Fundación Germán Sánchez Ruipérez, 1997, p. 38.

⁹⁶ Sobre este tema puede verse F. Alfieri *et al.*: *Profesión maestro. Las bases. Propuestas de trabajo par maestros de educación general básica*, Barcelona, Fontanella, 1984.

McCombs y Whisler⁹⁷ señalaban que los estudiantes suelen manifestar las siguientes quejas:

- ** El currículum no es relevante para el mundo real.
- ** Se sienten alienados de sus profesores y de sus pares.
- ** Creen que no se les concede el apoyo que precisan para tener éxito.
- ** Carecen de sentido de pertenencia.
- ** Se sienten incomprendidos y no considerados como seres humanos.

Estas mismas autoras defienden lo que se llama pedagogía basada en el alumno, expresión que encierra algún riesgo. No se trata meramente de entretener a los alumnos, sino de hacer que su experiencia en las aulas sea productiva. Por otro lado, los alumnos rápidamente se dan cuenta de si lo que se les propone es un mero entretenimiento con el que pasar el rato. Dubberley⁹⁸, en un estudio sobre una escuela en una comunidad minera de Inglaterra, detectaba que no era raro que los alumnos pronunciaran frases en el sentido de que habrían aprendido algo útil con un profesor más estricto.

Un profesor que pone en práctica la enseñanza basada en el alumno considera que todos los estudiantes tienen capacidad para aprender. Para maximizar el aprendizaje, ayuda a los estudiantes a que se sientan cómodos discutiendo sus sentimientos y sus creencias, a comprender el modo en que sus creencias sobre sí mismos son importantes para su rendimiento académico.

⁹⁷ Barbara L. McCombs y Jo Sue Whisler, *The Learner-Centered Classroom and School. Strategies for increasing student motivation and achievement*, San Francisco, Jossey-Bass Publishers, 1997.

⁹⁸ W. S. Dubberley: *El sentido del humor como resistencia*, en Peter Woods y Martin Hammersley, *Género, cultura y etnia en la escuela. Informes etnográficos*, Barcelona Paidós, 1995.

7.4. Aprendizaje activo.

Nuestra enseñanza debería basarse en el planteamiento de problemas. El planteamiento de problemas tiene sus orígenes en Dewey y Piaget, quienes insistían en la conveniencia de una educación activa e inquisitiva. Estos autores favorecieron currícula centrados en los estudiantes de modo que más que memorizar se trata de generar conocimiento. La participación de los estudiantes en el aula a veces se contempla como algo que desafía el poder del profesor. Piaget insistía en que el conocimiento deriva de la acción. Conocer un objeto es actuar con él y transformarlo. Conocer es, por tanto, asimilar la realidad en estructuras de transformación como una extensión directa de nuestras acciones. Aprendemos haciendo y pensando acerca de nuestra experiencia. Freire insistía en que el planteamiento de problemas era un proceso mutuo que implicaba a profesores y alumnos en el cuestionamiento del conocimiento existente. En la enseñanza basada en problemas los estudiantes no reinventan la biología o la literatura ni expulsan del aula al profesor. Más bien estudian biología o literatura en un contexto crítico con un profesor que practica la autoridad democrática y que despliega un programa multicultural. Se preguntan por qué los libros de texto oficiales y los programas están organizados del modo en que lo están y cómo se relaciona este conocimiento con la cultura de su comunidad y las condiciones de la sociedad. Los estudiantes críticos quieren conocer tanto aquello que se explica como lo que se omite. No esperan que el profesor sea el único responsable de la educación .

En definitiva, se trata de que el aula funcione como un centro de investigación. La discusión mutua está en el núcleo del método. El diálogo está estructurado y resulta creativo. Se inicia y es dirigido por un profesor crítico abierto democráticamente a los estudiantes. De acuerdo con Freire los seres humanos son por naturaleza inquisitivos y abiertos al diálogo, sienten curiosidad por su entorno y sus condiciones. En el aula, la transferencia de conocimiento desde el profesor a los estudiantes limita el diálogo y el cuestionamiento activo. En un programa unilateral, a los estudiantes se les dice qué hacer y lo que significan las cosas. A través de este discurso autoritario y pasivo los estudiantes pierden su natural gozo por aprender. También pierden confianza en sus propios pensamientos y en su lenguaje, permaneciendo defensivamente silenciosos.

Parte de estos planteamientos son los que recogen las escuelas basadas en los principios de TheodorSizer, como es el caso de la Central Park East Secondary School de Nueva York. Esta escuela parte de la idea elemental de que no se puede aprender bien lo que no se ha experimentado previamente. El objetivo es formar personas reflexivas, personas que se acostumbran a abordar las cinco preguntas siguientes:⁹⁹

- \$)Cómo sabes lo que sabes? (Datos)
- \$)De quién es el punto de vista desde el que se presenta esto? (Perspectiva)
- \$)Cómo se relaciona este acontecimiento o trabajo con otros? (Relaciones)

99 Para conocer este modelo de escuelas se puede consultar D. Meier y P. Schwarz, *El colegio de educación secundaria de Central Park Este: lo difícil es hacer que suceda*, en M. Apple y J. Beane, *Escuelas democráticas*, Madrid, Morata, 1997.

- \$)Qué ocurriría si las cosas fueran diferentes? (Suposiciones).
- \$)Por qué es importante esto? (Relevancia).

El curriculum y la evaluación se basan en estas preguntas. De este modo los exámenes convencionales ceden su lugar a lo que se denomina Graduación por historiales de evaluación del alumnado, historiales que son evaluados por un Comité similar a los de nuestras tesis doctorales. Se trata de un comité de cinco personas, tres de ellas profesores del colegio, un estudiante y un adulto elegido por el estudiante (adulto que puede ser quienquiera que determine el alumno: su padre, su madre, un conocido, un líder de la comunidad, otro profesor, etc.). La tarea de este comité es leer, revisar, escuchar los datos contenidos en los catorce historiales (más o menos correspondientes a áreas curriculares) que presentan los alumnos. Estos se ven obligados a defender oralmente y en público sus planteamientos. En definitiva se trata de una forma de trabajo que está en contra de la simple memorización de la materia.

Otra de las claves de este tipo de escuelas es la apertura al entorno. El conocimiento tiene que servir para aplicarlo a situaciones concretas. Esto es lo que explica que en estas escuelas los estudiantes tengan que hacer obligatoriamente labores de servicio a la comunidad en que se asienta la escuela, que se cree la figura del *Amigo crítico* - personas ajenas a la escuela que opinan sobre su funcionamiento-, que el gobierno de la escuela sea democrático -con implicación real en la toma de decisiones del personal, de los padres y de los estudiantes- y, lo que es más importante, que en ciertos cursos -los del *Senior Institute*- los estudiantes pasan más tiempo fuera que dentro del edificio escolar: en universidades y museos, en prácticas de profesorado y en estudio independiente. Ni que decir tiene que en este modelo de enseñanza no hay espacio ni para los libros de texto ni para que el profesor pueda aburrir a los estudiantes hablándoles durante dos horas seguidas.

Sin embargo, a la escuela se llega para hacer cuanto esta determine con independencia de lo que sepan los alumnos. Más bien la escuela parte del supuesto de que los alumnos no saben y a ella le compete la tarea de llenar cabezas vacías. Esto está muy claro en las instrucciones de las escuelas normales en la España del siglo XIX: ahí se concibe la tarea del maestro como una labor consistente en suministrar una pequeña pátina de cultura a las clases populares. El verdadero saber no se adquiere en la escuela primaria. No resulta extraño que la idea de Kant de que lo primero que deben aprender los niños en la escuela es a permanecer callados y sentados haya impregnado tan profundamente nuestra organización escolar. Si lo que se pretende enseñar es algo que no interesa a los niños entonces está claro que la escuela tiene que organizarse en torno a la disciplina (elemento este último clave en la pedagogía kantiana). Si vamos a enseñar a cabezas vacías el protagonismo de la enseñanza recae de modo casi exclusivo sobre el profesor: él es quien sabe y quien debe transmitir mensajes a los alumnos. Estos últimos los captan de peor o mejor manera y conocer consiste en reproducir lo más fielmente posible este saber sagrado. Con este modelo se potencia, normalmente hasta el absurdo, solo una de nuestras diversas capacidades intelectivas: la memoria. Alguien tendría que explicar por qué los niños son tan inquisitivos fuera de las aulas (y especialmente antes de entrar en ellas), y, sin embargo, permanecen mudos en estas. Los

niños aprenden en seguida que lo que ellos pudieran pensar carece de la más mínima relevancia y, por tanto, se callan. Esto lleva a lo que Freire llamaba concepción bancaria de la educación. Aquí prima lo memorístico sobre lo reflexivo.

Destrezas básicas como la escritura apenas se fomentan en nuestras escuelas. Perkins¹⁰⁰ explicaba con gracejo de qué modo redactan los estudiantes, la mayor parte de los cuales sigue la estrategia de enunciar conocimientos. En pocas palabras, la estrategia aconseja lo siguiente: escriba algo que sepa sobre el tema. Después agregue algo más. Luego, otro poco. Cuando ya tenga bastante, redacte algo que suene como un final y entréguelo.

El verdadero conocimiento, insistía una y otra vez Tonucci, es el que procede de la investigación. Esta es la idea clave de una de las experiencias más exitosas e innovadoras en los Estados Unidos: el aprendizaje expedicionario (*Expeditionary Learning Outward Bound*), cuyos principios básicos son los siguientes:

6. La primacía del auto-descubrimiento. La gente descubre sus habilidades, valores, pasiones y responsabilidades en situaciones que ofrecen aventura y transitan por lo inesperado.
7. Tener ideas maravillosas. Es clave enseñar de modo que se desarrolle la curiosidad del niño acerca del mundo creando situaciones de aprendizaje que suministren materia para pensar, tiempo para experimentar, y tiempo para dar sentido a lo observado.
8. La responsabilidad del aprendizaje. El aprendizaje es a la vez un proceso personal y un proceso específico de descubrimiento y de actividad social. (no está claro)
9. Intimidad y cuidado. El aprendizaje se fomenta en grupos pequeños en los que hay confianza, cuidado sostenido y respeto mutuo entre todos los miembros de la comunidad de aprendizaje. Conviene hacer que las escuelas y los grupos sean pequeños.
10. Éxito y fracaso. A todos los estudiantes se les debe asegurar una justa medida de éxito en el aprendizaje para alimentar su confianza y su capacidad de adopción de riesgos y alcanzar desafíos cada vez más difíciles.
11. Colaboración y competición. Se trata de enseñar uniendo el desarrollo individual y grupal de modo que se valore la amistad, la confianza y el compromiso de grupo.
12. Diversidad e inclusividad. La diversidad y la inclusividad en todos los grupos incrementa notoriamente la riqueza de ideas, el poder creativo, la capacidad para solucionar problemas y la aceptación de los demás.
13. El mundo natural. Una relación directa y respetuosa con el mundo natural refresca el espíritu humano y revela las importantes lecciones de los ciclos recurrentes de causa y efecto.

100 D. Perkins: *op. cit.*, Barcelona, Gedisa, 1997.

14. Soledad y reflexión. La soledad, la reflexión y el silencio recargan nuestras energías y abren nuestras mentes.
15. Atención al prójimo. Somos miembros no pasajeros de una comunidad y nos reforzamos a través de actos de servicio a los demás.

A partir de aquí el aula se transforma en un lugar de contestación¹⁰¹. Los grupos de las culturas dominantes y dominadas negocian en términos simbólicos. La pedagogía crítica se compromete con formas de aprendizaje emprendida en solidaridad con los grupos subordinados o marginados. En términos generales, los educadores críticos han sido incapaces de desarrollar un discurso crítico que suministre una base teórica a los enfoques alternativos a la organización escolar, a los currícula, a la pedagogía en clase y a las relaciones sociales. Se pretenden desarrollar formas de comunidad que se tomen en serio la lucha por la democracia y la justicia social. La realidad del aula rara vez es presentada como socialmente construida, determinada históricamente y medida a través de las relaciones institucionalizadas de clase, género, raza y poder. Cualquier forma de pedagogía crítica debe partir del dato de que el conocimiento tiene lugar relacionamente.

7.5. El trabajo en grupo.

Todas las investigaciones educativas realizadas hasta ahora ponen de manifiesto que los niños aprenden mucho más en grupo que individualmente. En este sentido resulta clave el trabajo cooperativo, que los alumnos aprendan colaborando entre sí y no compitiendo entre sí como hasta ahora. El precedente de este planteamiento lo tenemos en la denominada enseñanza mutua. El movimiento de enseñanza mutua o de monitores se inició hacia 1800 por Andrew Bell (1735-1832) y Joseph Lancaster (1778-1838). Su difusión, llevada a cabo con apoyo masivo del Estado, constituyó el intento más significativo realizado a la sombra de la Revolución Francesa para expandir la educación escolar.

Hace aproximadamente 200 años Bell, ministro escocés de la Iglesia anglicana, viajó a la India como capellán militar. En uno de sus paseos observó en una escuela cómo los niños escribían con los dedos en la arena alisada en lugar de utilizar pizarras u otros materiales afines. Quedó tan entusiasmado con este método de enseñar a escribir que quiso utilizarlo en Madrás (Sur de la India). Sin embargo, sus profesores se opusieron. Bell no se rindió, sino que los despidió y los sustituyó por algunos de sus alumnos¹⁰².

101 Peter McLaren, *Critical Pedagogy and Predatory Culture. Oppositional Politics in a Postmodern Era*, Londres, Routledge, 1995.

102 S.Hopman, 'El movimiento de enseñanza mutua y el desarrollo de la administración curricular: enfoque comparado', *Revista de educación*, 295, 1991, p. 292.

Para hacer frente a los problemas de una adecuada docencia dividió las materias y las reestructuró de un modo sistemático de tal manera que sus alumnos pudieran recibir una introducción precisa y detallada de sus tareas.

APoco después de su regreso al Reino Unido Bell publicó un informe en 1797 sobre su experiencia, el cual tuvo escasa repercusión. En cambio consiguió atraer a un joven cuáquero que aun no había cumplido los 20 años, Joseph Lancaster, quien había abierto una escuela sin ningún tipo de financiación pública en uno de los barrios marginales de Londres. Debió de ser un profesor extremadamente popular en su vecindario, ya que su escuela se vio pronto inundada por tal número de alumnos que no resultó posible su funcionamiento normal. Puesto que Lancaster no podía permitirse el lujo de contratar profesores ayudantes ocupó estas plazas con sus mejores alumnos, como había hecho Bell anteriormente. Las consecuencias conceptuales eran las mismas que en el caso de Bell: subdivisión de tareas, reglas para reforzar la disciplina, etc.¹⁰³

Las características básicas de la escuela mutua fueron las siguientes:

- ** Ase basaba en la utilización de los alumnos como profesores ayudantes.
- ** para que el sistema funcionara, todos los alumnos eran agrupados por tipos de materias (vg., lectura, escritura, aritmética), para que uno de los aprendices más avanzados pudiera cuidar de cada grupo.
- ** el agrupamiento de los alumnos de acuerdo con sus niveles de rendimiento obligaba a subdividir las materias en porciones suficientemente pequeñas como para que los monitores pudieran manejarlas.
- ** dado que todos los grupos de alumnos trabajaban simultáneamente se producía un continuo bullicio (lo que obligó a introducir un sistema disciplinario).¹⁰⁴

Las ventajas de este método eran las siguientes:

- ** Bajo coste: un solo profesor podía cuidar de cualquier número de alumnos (hasta 100).
- ** Exigencias modestas en la cualificación del profesorado.
- ** Estandarización: la parcelización del currículum implicaba necesariamente una cuidadosa selección y una disposición secuenciada de la materia, que se organizaba en un cuerpo cuidadosamente estructurado.
- ** Control: puesto que la materia estaba configurada uniformemente y delimitada con precisión, no era necesario que el monitor tuviera una formación especial para comprobar si la materia se adaptaba o no a ese cuerpo.
- ** Individualización: puesto que las porciones de materia se organizaban en secuencias consecutivas, un alumno que hubiera estado ausente durante algún tiempo podría continuar fácilmente el curso en el punto donde lo hubiera dejado.

103 *Op. cit.*, p. 292.

104 *Op. cit.*, pp. 295-296

Cerca de un cuarto de siglo después de la iniciativa de Bell y Lancaster, esto es, en las décadas de 1820 y 1830, las escuelas de enseñanza mutua se habían establecido en varios países de todo el mundo y habían llegado a convertirse, en algunos casos, en la forma preponderante de la educación de masas.

Como señala Robert E. Slavin -uno de los principales promotores actuales de la enseñanza cooperativa- el concepto de que la cooperación entre pares puede ser importante para el aprendizaje tiene una larga tradición en la educación europea. Ya en el siglo XVII Comenio en su *Didáctica Magna* describe un sistema de trabajo cooperativo señalando que muy cierta es la frase de que aquel que enseña a otros se enseña a sí mismo, no solo porque consolida el conocimiento por repetición, sino porque encuentra oportunidades para profundizar en las cosas@.

Podemos citar casos exitosos como el referido por Fernando Ballenilla¹⁰⁵, quien explica el caso de una profesora que desde el curso 1973-74 imparte clases de Ciencias Naturales a tres grupos de cada uno de los cursos de 61, 71 y 81 de EGB. Sus objetivos son que los alumnos sepan buscar y seleccionar información, que desarrollen la capacidad de observación, que adquieran destreza en el uso del material de laboratorio, que elaboren una monografía, que dialoguen sobre los conocimientos que van adquiriendo, que expongan el trabajo al resto del curso, que desarrollen la capacidad de autoevaluación según unas pautas, que adquieran criterios propios. Habitualmente los alumnos trabajan en grupos de 4,5 ó 6 componentes. Cuando empieza un tema nuevo, les pone el título en la pizarra y les pide que escriban lo que les sugiere; así los grupos elaboran un esquema con los conceptos que ya conocen. Para complementar los temas les pide que consulten una bibliografía que tienen en el aula: libros de texto de varias editoriales y revistas de divulgación científica. Quizás el aspecto más llamativo de estas clases es el follón que arman los alumnos.

Hay una concepción implícita del conocimiento en esta propuesta. El conocimiento no es un conjunto acumulativo de verdades. Más bien se considera como una construcción social que se realiza precisamente mediante el debate y el intercambio de ideas. En la enseñanza tradicional se espera de los alumnos que con oír al profesor o con leer el libro sean capaces de expresarse correctamente.

105 *Enseñar investigando)Cómo formar profesores desde la práctica?*, Sevilla, Diada, 1997.

7.6. Trabajo y escuela.

Con este epígrafe se pretende re-interpretar la idea de Marx de unir educación y trabajo. La unión de instrucción y producción, trabajo intelectual y trabajo manual, pensamiento y acción, teoría y práctica, filosofía y técnica, se basa en la necesidad de conseguir una educación integral o polivalente. Ello supone, necesariamente, la superación de la dicotomía clásica entre enseñanza académica, que tiende a formar alumnos para trabajos de abstracción, dirección y creación, y la enseñanza técnico-profesional, orientada hacia la simple ejecución de actividades manuales o para las que apenas se precisa reflexión. En sus escritos de juventud Marx plantea ya los efectos negativos y perniciosos de la actividad unilateral producida por la propiedad privada y la división del trabajo, en contraposición a los efectos positivos y benefactores derivados de la actividad omnilateral que genera la propiedad colectiva y la abolición de la división social del trabajo. La nueva sociedad precisa no hombres subordinados a una única actividad productiva, sino hombres que ejerciten sus aptitudes en todos los sentidos.

Marx reivindica la unión de enseñanza y producción. Los niños, desde los nueve años, deben trabajar al tiempo que son alumnos. Al contrario de lo que hubiese planteado Rousseau, se opone a separar a los niños de los adultos, a recluirllos en la esfera artificial de la escuela de saberes abstractos. No se trata tanto de que los niños produzcan, como de que estén en contacto con el mundo real, que sean capaces de vincular los conocimientos adquiridos en la escuela con el mundo de la producción.

La cosa es sencilla. Los alumnos que pasan en la escuela medio día solamente mantienen constantemente fresco su espíritu y en disposición casi siempre de recibir con gusto la enseñanza. El sistema de mitad trabajo y mitad escuela convierte a cada una de estas tareas en descanso y distracción respecto de la otra, siendo por tanto mucho más convincente que la duración ininterrumpida de una de ambas.¹⁰⁶

Los inspectores de fábricas descubrieron rápidamente que los niños que seguían el régimen de media enseñanza aprendían tanto, y a veces más, que los alumnos de las escuelas corrientes. Como decía Lerena la proposición marxiana de unir enseñanza y producción no solo no es original, sino que ni siquiera constituye una proposición: era un hecho desde el movimiento de las escuelas industriales de fines del siglo XVIII. Owen, por ejemplo, lo había puesto en marcha en New Lanark.

Se trata, sobre todo, de promover una mayor conexión entre lo que se hace en la escuela y lo que acontece fuera de ella. El trabajo académico que realizan los alumnos carece de valor para la comunidad y para la esfera social exterior a la escuela. Sería preciso hacer ver a los alumnos el modo en que su trabajo pudiera tener sentido en un marco más amplio, cómo conecta con otros trabajos pasados o apunta hacia algo nuevo. Especialmente en la adolescencia, los estudiantes necesitan encontrar algún sentido a la

¹⁰⁶ *Informe sobre inspecciones de fábrica*. Tomado de *Marx/Engels. Textos sobre educación y enseñanza*, Madrid, Comunicación, 1978, p. 107.

cuestión de cuál sea su lugar en el mundo. Su trabajo debería alimentar su idealismo, su sentido de que pueden ejercer algún impacto sobre los problemas reales. Por ejemplo, en el Centro de Video Educativo varios equipos de estudiantes de Nueva York han realizado documentales sobre asuntos tales como la violencia doméstica, las relaciones raciales y la drogadicción. Otro ejemplo, esta vez de una escuela de Minnesota, consiste en que los estudiantes han investigado e informado a la comunidad científica sobre el descubrimiento de ranas con mutaciones genéticas. Es decir, los alumnos trabajan como miembros de la comunidad científica, aunque sea en una escala poco intensa.

7.7. La escuela y los medios de comunicación.

Combatir la estupidez de los medios de comunicación, en especial la televisión, debe ser uno de los objetivos básicos de la escuela. Recientemente Sartori¹⁰⁷ advertía de los serios peligros que para el pensamiento suponía la colonización de la imagen, muy especialmente la televisión. De acuerdo con él la capacidad simbólica desplegada en el lenguaje es clave en la conformación y existencia de la humanidad. Sin embargo, el telespectador es más un animal vidente que un animal simbólico. La televisión es la primera escuela del niño, es la escuela divertida que precede a la escuela aburrida.

El *homo sapiens* debe su aprendizaje a su capacidad de abstracción. Conocer consiste en aprehender conceptos y no en captar el mundo de lo sensible. La televisión tiende a anular los conceptos. Solo es capaz de presentar el mundo de lo sensible. Por ejemplo, cuando se habla de un concepto como el del paro la televisión nos presenta algo solo tangencialmente relacionado con el paro, como es la imagen de un parado. En el mejor de los casos la televisión nos atiborra de información. Ahora bien información no es sinónimo de conocimiento. La televisión nos puede informar todos los días sobre la evolución de los precios, sin que el televidente llegue a saber en qué consiste la inflación. Lamentablemente hay sectores cada vez más amplios de la población que solo se informan a través de la televisión, con lo cual quedan atados a su lógica anti-conceptual. Bourdieu¹⁰⁸ alertaba del riesgo de una nueva división cultural entre aquellos que leen la prensa seria y quienes no cuentan con utensilios intelectuales que les permitan escapar de las garras televisivas. Bourdieu también señala el peligro de la aparición de la plaga del *fast thinker* (correlato del *fast food*), del opinante en quien se valora sobre todo su capacidad para emitir rápidamente (en la televisión todo va deprisa) una opinión aparentemente elaborada, opinión que en el mejor de los casos no pasa de ser una idea preconcebida o un simple tópico. Hoy en día cualquiera que tenga una barrabasada que decir (cuanto más grande mejor) tiene un hueco en la televisión, que se encargará de amplificarla a los cuatro vientos.

¹⁰⁷ Giovanni Sartori, *Homo videns. La sociedad teledirigida*, Madrid, Taurus, 1998.

¹⁰⁸ Pierre Bourdieu, *Sobre la televisión*, Barcelona, Anagrama, 1997.

A todo esto hay que añadir el modelo de persona que plantea la televisión, especialmente en los programas supuestamente dirigidos a la población en edad escolar. Se trata de programas que habitualmente -alguna excepción hay- que glorifican valores opuestos a los que la escuela pretende inculcar: individualismo, sexismo, egoísmo, xenofobia, violencia.

7.8.) En qué debe consistir la educación básica y obligatoria?

Quizás uno de los problemas más graves con que tropieza la escuela es la pretensión de que desde sus niveles más bajos va a formar única y exclusivamente universitarios. Es decir, la escuela primaria y la secundaria obligatoria tienden a ser concebidas por buena parte de los enseñantes como niveles propedeúticos y no como niveles terminales. No se debería perder de vista que el objetivo de la educación básica es formar personas que puedan desenvolverse con soltura en su sociedad, que sean capaces de comprender y analizar su entorno, de relacionarse productivamente con los demás, etc.

Por este motivo, una y otra vez, se ha insistido en la conveniencia de vincular el conocimiento con la realidad.)Qué sentido tiene saber lo que son los morfemas si luego no se es capaz de expresar correctamente una idea?)O saber cómo resolver una derivada y ser incapaz de planificar los gastos del propio hogar? Es importante resaltar que la ciencia surge como consecuencia de la necesidad de resolver problemas reales para una sociedad. Por ejemplo, las fórmulas matemáticas para hallar los volúmenes están relacionadas con el problema de donde albergar las cosechas. En nuestro sistema educativo falta información sobre el porqué del conocimiento escolar.

Dicho esto quizás no sea tan importante el contenido concreto de las áreas de conocimiento o de las asignaturas como el hecho de que se alcancen unas destrezas mínimas con potencialidad para convertir a los alumnos en aprendices de por vida. Por ejemplo, podría enseñarse destrezas lingüísticas con una emisora de radio local o se podría ejercitar la memoria con canciones o representando diálogos en pequeñas películas.

8. ALTERNATIVAS EDUCATIVAS PARA EL SIGLO XXI

La intención de este capítulo es proponer nuevos modos de concebir el funcionamiento de nuestro sistema educativo, el cual, por las razones que hemos visto en precedentes capítulos, no puede seguir funcionando como hasta ahora.

Son varias las experiencias de renovación educativa en profundidad que se están acometiendo con relativo éxito. Entre estas experiencias aquí citaremos básicamente dos: las escuelas del próximo siglo y las escuelas aceleradas, las cuales tienen, entre otras, la gran virtud de responder a las críticas que hasta ahora hemos venido planteando.

8.1. Escuelas del próximo siglo.

Se trata de una propuesta realizada por Louis V. Gerster (Jr.) *et al.*¹⁰⁹. En este tipo de escuelas se pretende introducir algunas técnicas de gestión empresarial. Fundamentalmente se trata de hacer atractivas las escuelas tanto para los estudiantes y sus padres como para los profesores.

Aquí se parte de la idea de que las nuevas tecnologías complejizan los trabajos, lo que significa que la economía requiere unos trabajadores cada vez más cualificados. No se trata tanto de que se estudie esto o aquello, como de que se adquieran una serie de destrezas básicas, que la escuela actual, aún pretendiéndolo, es incapaz de suministrar: expresarse con corrección, conocimientos matemáticos elementales, etc.

Las soluciones que se proponen son un conglomerado: conceder más autonomía a los profesores, buscar líderes para la dirección de los centros, convertir a los buenos estudiantes en mentores de sus compañeros, implicar a los progenitores, introducir nuevas tecnologías, etc.

Nuestras escuelas están ancladas en el pasado. Véase como botón de muestra esta dura invectiva.

En muchos sentidos, el aula de la escuela pública es hoy en día indistinguible de las aulas de nuestros padres y abuelos: un maestro está de pie frente a veinte o treinta niños durante siete horas por día, impartiendo una versión del conocimiento contenido en libros de texto ruinosos y cuadernos de ejercicios ajados. Un director con poca autoridad administra la escuela como parte de un gran sistema jerárquico. Las escuelas se parecen muchísimo a las plantas industriales de una época ya pasada. Un viajero en el tiempo que viniera de 1942 o quizás hasta de 1892 podría fácilmente reconocer las antiguas tradiciones en las escuelas actuales.¹¹⁰

109 *Reinventando la educación. Nuevas formas de gestión de las instituciones educativas*, Barcelona, Paidós, 1996.

110 *Op. cit.* p. 16.

Las escuelas apenas han sido capaces de introducir nuevas tecnologías, lo que es especialmente clamoroso en el campo de la informática. Es más, cuando se introduce la informática suele ser un elemento periférico de las tareas escolares: en un aula aparte desconectada de la globalidad de la enseñanza. La informática permitiría convertir al profesor en un dinamizador del aprendizaje. Hay programas informáticos didácticos que otorgan considerable autonomía al estudiante para secuenciar su aprendizaje, lo que claramente ocurre con determinados programas de mecanografía, de matemáticas y de idiomas. Además estos programas convierten el aprendizaje en algo divertido. Los autores llegan a afirmar que las escuelas actuales son como las granjas del siglo XIX: intensivas en trabajo y con poca tecnología.

Plantean una perspectiva empresarial desde el lado de la satisfacción del consumidor. Hay ideas organizacionales simples que están ausentes de nuestras escuelas: escuchar a los clientes, descentralizar la toma de decisiones, medir el desempeño y aplicarse al mejoramiento continuo.

Estos son los elementos claves de la transformación de las escuelas:

1. Establecer metas claras y medir el progreso hacia ellas. La decisión más importante que toma una comunidad escolar es la de qué enseñar (en el caso español esto se concreta en el Proyecto Curricular que compete elaborar al Claustro de cada centro escolar y aprobar al Consejo Escolar en la Programación General Anual).

Cada escuela tiene que adoptar un conjunto detallado de metas curriculares, vinculadas a las necesidades de la sociedad y la economía en evolución. Como mínimo, las normas deben incluir la aptitud para escribir con claridad y hablar persuasivamente en inglés americano; competencia en matemáticas, incluyendo álgebra y estadística; la comprensión de los principios básicos y las aplicaciones de las ciencias físicas y biológicas, y del método científico; conocimientos de geografía e historia, y capacidad para reunir datos y resolver problemas. Ya no tiene sentido definir los requerimientos nacionales y estatales en términos de años de matemáticas e inglés, y no de conocimientos y competencias específicos.¹¹¹

2. Encontrar líderes y asignarles responsabilidades. El liderazgo es activamente desalentado en nuestros sistemas escolares. Se hace preciso cambiar el sistema de selección de los directores. Para serlo no es preciso tener título alguno-a diferencia de lo que plantea nuestra LOPEG (o ley Pertierra)-. La clave es la capacidad de liderar un proceso y de embarcar en él a toda la comunidad.

3. Encontrar empleados de talento, invertir en ellos y recompensarlos. Las escuelas tratan a los maestros como si fueran empleados de una fábrica: cobran lo mismo los buenos que los malos. Su sistema retributivo está en función de la antigüedad y en función del desempeño. En el caso español, en una muy mínima parte, esto trata de ser subsanado con el sistema de los sexenios.¹¹²

111 *Op. cit.*, p. 67.

112 Se trata de un sistema retributivo por medio del cual se incrementa el salario de aquellos docentes

4. *Invertir para aumentar la productividad de la escuela.* Aquí se retoma la vieja idea lancasteriana de convertir a los buenos alumnos en mentores de sus compañeros. Además se propone una utilización más racional del tiempo (recuérdense las ideas de Everhart al respecto). Para ello se plantean los siguientes elementos:

- C Sesiones de estudio ininterrumpido. Se trata de dedicar tiempo a una tarea de un modo ininterrumpido. No hay duda de que esta es la manera más fructífera de aprendizaje (piénsese por ejemplo en la redacción de una tesis doctoral).
- C Tareas para casa. Se trata de una labor esencial para generar hábitos de estudio autodirigido.
- C Extensión del día y del año escolar. Aquí los autores lo que hacen es comparar la menor duración de la jornada escolar norteamericana con respecto a la japonesa, de donde coligen el mayor éxito económico de la nación asiática.

5. *Crear nuevas relaciones entre las escuelas, los padres y las comunidades.* A los padres hay que enseñarles a ser maestros de sus hijos y a participar en las decisiones sobre la política y los programas escolares. De nuevo nos encontramos con propuestas de nuestra LODE, ley que concede a la comunidad educativa, a través de los consejos escolares (donde están representados los padres) la potestad de supervisar los aspectos docentes de la vida del centro.

6. *Comprometer a los estudiantes.* No se puede afirmar ya que un profesor enseñó y el estudiante no aprendió. Aquí los autores aducen que estaríamos en una situación similar a la de un vendedor que dijera sobre un producto: yo lo vendí, pero el cliente no lo compró. Como enfáticamente señalan los autores, Anada puede suceder en las escuelas a menos que los alumnos quieran aprender.¹¹³

7. *Recompensar el éxito, penalizar el fracaso.* Aquí se propone convertir el mercado en un elemento de disciplina.

El único modo de garantizar que las escuelas sean competitivas en el nivel internacional es desafiarlas con el acicate del mercado. Una vez que una comunidad ha establecido sus normas, los recursos deben dirigirse hacia las escuelas que funcionen bien, y retirarse de las que tienen un mal desempeño.

(...)

Este principio se aplica a maestros, directores, escuelas y sistemas escolares. La fórmula no tiene por qué limitarse a la libre elección como sistema (que permite que los padres elijan dónde enviar a sus hijos), sino que también puede incluir recompensas a los maestros por un desempeño superior, o elementos de privatización, como por ejemplo un contrato con Berlitz para enseñar idiomas extranjeros.¹¹⁴

que en un periodo de seis años hayan realizado un mínimo de actividades de formación permanente.

113 *Op. cit.* p. 79

114 *Op. cit.* p. 81.

Hay tres ideas clave en la propuesta de las escuelas del nuevo siglo: la implicación de la comunidad, convertir a los maestros en profesionales fuera de las aulas e incentivar la autonomía de los alumnos. Sobre las dos primeras cuestiones ya hemos hablado. En lo que se refiere a la autonomía de los alumnos, desde esta propuesta se plantea convertirlos en trabajadores. Obviamente no se trata de que se transformen en asalariados, sino que empiecen a practicar algunas de las actividades típicas del mundo adulto. En concreto se propone que los alumnos asuman el desempeño de determinadas tareas.

En Estados Unidos, los negocios de comidas rápidas y las galerías de compras son prácticamente atendidos por jovencitos; no hay ninguna razón por la cual no puedan hacer lo mismo, e incluso más, en la escuela. Los jóvenes pueden realizar algunas tareas obvias: atención a la biblioteca, control del tránsito cuando los alumnos salen de la escuela, cargar datos en el ordenador, cuidar edificios y campos de juego, limpieza y mantenimiento de sistemas eléctricos, camareros de cafetería, y así sucesivamente. A los niños que lo necesiten se les podría pagar un salario mínimo, pero la mayoría debería encargarse de estas tareas como condición para la graduación.¹¹⁵

La segunda propuesta que destaca la autonomía de los alumnos es que ellos mismos se conviertan en mentores y tutores de sus compañeros. De hecho, muchas de las escuelas del Nuevo Siglo han convertido a los alumnos en maestros. Por ejemplo, en una de estas escuelas los alumnos de otros países son instructores de sus idiomas maternos.

8.2. Escuelas aceleradas

En los Estados Unidos una respuesta al fracaso escolar de niños de ambientes desfavorecidos -aunque muchas de las propuestas son generalizables al conjunto de las escuelas- es la que están dando el profesor de Economía de la Educación Henry Levin y su equipo del CERAS (*Center of Educational Research at Stanford University*): las escuelas aceleradas.

Básicamente una escuela acelerada es una escuela en la que previamente a su conversión en tal los índices de fracaso y de abandono escolares son singularmente altos. Todo ello unido a frecuentes actos de indisciplina y vandalismo por parte del alumnado y una baja implicación de la comunidad escolar -especialmente de los padres- en la vida del centro.

La filosofía de la aceleración consiste en hacer justamente lo contrario de lo que se ha venido planteando desde la educación compensatoria. Esta última lo que propone es que aquellos alumnos con bajo rendimiento académico deben recibir una instrucción distinta a la de los alumnos de rendimiento medio o alto, una instrucción en la que se reduce considerablemente el nivel de conocimientos que deben adquirir los alumnos y que se concentra en la realización de ejercicios repetitivos. Todo ello conduce a que estos

115 *Op. cit.* p. 206.

estudiantes consideren la experiencia escolar aburrida y a que nunca alcancen a sus compañeros con rendimiento escolar aceptable. La instrucción compensatoria supone, salvo casos excepcionales, apartar a estos alumnos del resto de sus compañeros, condenándoles a no pisar la universidad, en el mejor de los casos, o al abandono prematuro, en el peor. Hasta ahora, en pedagogía, el concepto de aceleración solo se había aplicado a los estudiantes superdotados, estudiantes cuyo nivel de conocimientos y de asimilación está claramente por encima de la media. Sin embargo, es posible y, a la vista de los resultados, deseable aplicar el concepto de educación acelerada a los estudiantes de bajo rendimiento académico.

Las escuelas aceleradas parten de la premisa de que las expectativas que depositan los profesores y las instituciones educativas en los estudiantes resultan decisivas para el rendimiento académico. Es la profecía que se cumple a sí misma. Si los profesores están íntimamente convencidos de que sus alumnos son inteligentes, tienen capacidad de comprensión, etc., su rendimiento académico se elevará notablemente. Por eso no es extraño que Levin considere al psiquiatra Lozanov y su método de la sugestología -más conocido como SALT (*Suggestive Accelerative Learning Technique*, Técnica de Aprendizaje Sugestivo Acelerado) como uno de los pilares teóricos de la aceleración. Este método pretende conseguir incrementar al máximo la capacidad de aprendizaje de los estudiantes incidiendo sobre el terreno afectivo, es decir, apelando a la concienciación de los sujetos implicados en el aprendizaje.

Desde el punto de vista presupuestario las escuelas aceleradas no exigen una mayor inversión. Se trata de aprovechar al máximo la multitud de recursos de que se dispone o que pueden afluir al centro escolar. Estos recursos son los propios profesores y alumnos, pero además lo son los padres y la comunidad en la que se asienta el centro.

El profesorado está, lamentablemente, habituado a considerar las reuniones escolares como una pérdida de tiempo. Normalmente cada profesor trabaja aisladamente en su aula o en su área de conocimiento, manteniendo escasos contactos de tipo didáctico, curricular, organizativo, etc con el resto de sus compañeros. Es decir, rara vez, el profesorado tiene la sensación de participar en un proyecto que implique a la totalidad-o, por lo menos, a la mayoría- de sus compañeros, en un proyecto autónomamente decidido por ellos. Falta la experiencia de trabajar juntos de un modo productivo y eficaz. Y esto a pesar de que la mayoría de ellos, especialmente en el caso de centros con serios problemas de rendimiento académico, es consciente de que podrían hacer mucho más por convertir su experiencia profesional y la experiencia escolar en general en algo muchísimo más atrayente. No cabe duda de que son los propios profesores quienes mejor saben cuáles son los problemas de sus alumnos, cuáles son los problemas del centro, y en consecuencia, son los más indicados para iniciar la solución de estos.

Los padres son contemplados con cierto recelo por parte de los profesores, lo que ha significado su conversión en un recurso escasamente utilizado. Sin embargo, la intervención de los padres es absolutamente decisiva si se quiere evitar el fracaso escolar. Los padres pueden desempeñar un papel absolutamente esencial fundamentalmente porque quieren a sus hijos, lo que significa que están interesados en combatir el bajo rendimiento académico de sus retoños.

Finalmente toda comunidad dispone de asociaciones vecinales, grupos religiosos, sindicatos, líderes espirituales, profesionales de varios tipos, etc para los cuales la escuela ha estado tradicionalmente cerrada. Todos ellos podrían intervenir en la vida del centro impartiendo determinadas clases o seminarios, organizando reuniones, asesorando a los alumnos y a los padres, etc.

Como se puede ir observando la conversión de una escuela convencional en acelerada no supone pedir a las autoridades académicas mayores dotaciones presupuestarias, sino que se trata de aprovechar al máximo los recursos de los que se dispone.

8.2.1. El camino hacia la aceleración.

)Cómo llega a convertirse una escuela convencional en acelerada? Cuatro son, como mínimo, los pasos que deben darse.

En primer lugar, la escuela analiza cuál es su situación: cuáles son los problemas fundamentales, cuál es su historia, qué tipo de alumnos escolariza, cómo son sus padres, en qué trabajan, con qué recursos cuenta el centro, etc. Todos los miembros de la comunidad escolar (profesores, padres y alumnos) deben tomar parte en este proceso de búsqueda de información.

El segundo paso consiste en crear un prototipo ideal de lo que debiera ser la escuela, una escuela donde profesores, alumnos y padres estuvieran a gusto, una especie de horizonte utópico hacia donde encaminar los esfuerzos.

En tercer lugar, la escuela debe establecer un número reducido y abarcable de proyectos y analizar, a partir de la realidad existente, cómo llevarlos a cabo.

Finalmente -y lo veremos más adelante con mayor detenimiento-, la escuela debe articular mecanismos de control y de gestión que permitan que se oigan y se debatan las propuestas de todos los componentes de la comunidad escolar.

De acuerdo con Levin, tres son los principales supuestos subyacentes a las escuelas aceleradas. En primer lugar, unidad de propósito. Es decir, debe producirse un acuerdo entre profesores, padres y estudiantes para establecer una serie de objetivos que la escuela debe alcanzar. En segundo lugar, se debe incrementar notoriamente la capacidad de decisión de la comunidad escolar en aspectos sustantivos. En tercer lugar, se deben utilizar todos los recursos al alcance de la escuela.

8.2.2. El gobierno de las escuelas aceleradas.

Como han mostrado diferentes estudios sobre organización del trabajo, el mejor modo de incrementar la productividad de los trabajadores consiste en elevar su grado de autonomía, lo cual es aún más cierto en el caso de los trabajadores con titulación universitaria.

Las estructura de gobierno de una escuela acelerada comprende tres niveles. Los grupos de trabajo son los elementos básicos en esta estructura. Todos los profesores, algunos estudiantes, algunos padres y algunos miembros de la comunidad en que se asienta el centro forman parte de los grupos de trabajo. Cada grupo de trabajo se encarga del análisis de un problema (currículum, instrucción, participación de los padres, etc.) identificado como prioritario por parte de la escuela.

El siguiente nivel en la escala ascendente es el ocupado por el Comité Director (*Steering Committee*). Normalmente está compuesto por un representante de cada uno de los grupos de trabajo, un representante de cada departamento o seminario, un representante del PAS y alguna otra persona relevante elegida por la escuela. Todas las decisiones concernientes a la escuela pasan por este comité. Tiene la posibilidad de devolver ciertos temas que considere insuficientemente tratados a los grupos de trabajo antes de adoptar una decisión.

En la cima jerárquica se encuentra el órgano denominado la escuela-en-su-totalidad (*School-As-A-Whole*), al cual por simplificar denominaremos Pleno. El Pleno está constituido por todos los profesores y representantes de los padres, de los estudiantes y de la comunidad local. El Pleno adopta las decisiones finales que afectan a la totalidad de la escuela.

ESTRUCTURA DE GOBIERNO DE UNA ESCUELA ACELERADA



Las escuelas aceleradas exigen un cambio drástico en la actitud del director. El director debe ser una persona abierta a la comunicación, al intercambio de ideas y opiniones con los demás miembros de la comunidad escolar.

8.2.3. Currículum

El currículum presta especial atención a la enseñanza del lenguaje en todas las asignaturas, incluyendo las matemáticas. Se concede especial atención al análisis, la resolución de problemas y la utilidad del conocimiento, de modo que la globalidad del currículum sea relevante para los alumnos. Así, por ejemplo, en una de las escuelas aceleradas se enseña Ciencias Sociales mediante el uso de la prensa: la clase se divide en grupos y la profesora les plantea cuestiones que los alumnos han de resolver o debatir y exponer al resto de sus compañeros.

Otro ejemplo procede de una clase de cuarto grado. Aquí había un alumno con diabetes. Uno de los alumnos preguntó a la profesora qué era la diabetes. La profesora estuvo tentada de dejar de lado la pregunta y pasar a la clase de matemáticas. Sin embargo, viendo los rostros de curiosidad de los niños consideró que no le quedaba más remedio que explicar la cuestión. Dado que el interés por el tema procedía de los alumnos, la profesora les pidió que la ayudaran a decidir qué tenían que aprender. Tras varias discusiones los alumnos decidieron que deberían trabajar en grupos de cuatro, cada uno de los cuales se centraría en distintos aspectos del cuerpo humano. Además la profesora implicó a la enfermera del colegio para que enseñara sobre el cuerpo humano. A su vez la enfermera se puso en contacto con el hospital local y consiguió información sobre programas de educación comunitaria.

Esto es lo que en las escuelas aceleradas se llama aprendizaje potente. En primer lugar, este tipo de aprendizaje es auténtico (la cuestión a estudiar procede de los alumnos). En segundo lugar, es interactivo, dado que los estudiantes visitan un hospital y manejan algunos de sus utensilios. En tercer lugar, está centrado en la persona que aprende, de modo que los alumnos pasan de los huesos a la sangre cuando preguntan por qué hay gente que acude a donar sangre. En cuarto lugar, es un aprendizaje inclusivo, que implica a los estudiantes y que utiliza una gran variedad de métodos de enseñanza y de aprendizaje, incluyendo la lectura, la escucha, tocar, moverse, etc. En quinto lugar es un proceso continuo, en el que no hay un final artificial de la cuestión analizada, y en la que el alumno sigue aprendiendo a medida que surgen nuevas cuestiones.

Normalmente la escuela considera que los alumnos de bajo rendimiento académico son o no educables o difícilmente educables debido a que arrastran desde el inicio de su escolaridad carencias básicas, lo que Bourdieu sintetizó afirmando que los niños de las clases bajas carecen de capital cultural -o lingüístico en el caso de Bernstein-. Sin embargo, como diferentes estudios han probado, los niños de clase baja o de minorías étnicas acceden a la escuela con una serie de activos que la escuela desprecia o ignora. Se trata de niños de alta verbalidad, con gran interés por las expresiones artísticas, capacidad para aprender a través de la manipulación de materiales apropiados, etc. La escuela tiene que aprender a hacer uso de esas destrezas y encauzarlas hacia el aprendizaje exitoso. Como ya dijo Thomas Edison, y recuerda Levin, la genialidad es un 1% de inspiración y un 99% de transpiración.

8.2.4. El camino del éxito

El proyecto de las escuelas aceleradas comenzó a materializarse en 1986, experimentándose por vez primera en la escuela Daniel Webster en la ciudad de San Francisco. Se trata de una *middle school* que escolarizaba a 340 alumnos de las más diversas procedencias étnicas cuyos padres tienen un bajo nivel de renta. Daniel Webster se interesó por la aceleración en el otoño de 1986 cuando un grupo de profesores de esta escuela acudió a una serie de reuniones con Henry Levin y su equipo en la cercana universidad de Stanford. Tras tres meses de debate el claustro decidió convertir su centro en una escuela acelerada.

Los profesores aprendieron la utilidad de trabajar conjuntamente, se marcaron una serie de prioridades e implicaron a los padres haciendo todo lo posible por conseguir que se sintieran a gusto en la escuela.

Afortunadamente los resultados no se han hecho esperar demasiado (téngase en cuenta que el doctor Levin considera que una escuela que decide convertirse en acelerada tarda unos cinco años en madurar como tal). En el curso 1989-90 esta escuela tuvo el incremento más alto, en porcentaje, en los tests de lenguaje y el segundo en matemáticas de todo el distrito de San Francisco. Lo mismo ocurrió en el curso 1990-91.

La mayor parte de las escuelas comparten el hecho de tener matriculados a estudiantes provenientes de ambientes pobres, ocupar las posiciones más bajas en sus distritos escolares en términos de progreso académico y, lo más significativo, el hecho de haberse comprometido con un programa que trata de combatir el fracaso escolar.

Actualmente el número de escuelas aceleradas en los EE.UU. asciende a poco más de mil, diseminadas por todo el país, lo que ha obligado a establecer varios centros satélites, normalmente en universidades, que se encargan de coordinar, de asesorar a las diferentes escuelas situadas en una zona.

8.3. Lo que no puede durar de nuestras escuelas

Las experiencias de innovación escolar que hemos analizado se concentran en una serie de puntos comunes a otras críticas del funcionamiento de nuestro sistema educativo.

Una primera exigencia es la de acabar con el fracaso escolar. No es tolerable que nuestro sistema educativo funcione muy bien para una minoría aunque numerosa y sea inútil para un número creciente de jóvenes. La economía del futuro va a exigir trabajadores cada vez más polivalentes y más dispuestos a actualizarse. Por otro lado, carecer de unas mínimas destrezas adquiridas en el sistema educativo supone condenar a la gente a la miseria, con los serios riesgos que tal situación comporta para la convivencia.

Lo que esta nación necesita urgentemente son ciudadanos que sean capaces de pensar críticamente, escuchar con discernimiento y comunicarse con potencia y

precisión. La adquisición de estas destrezas debe empezar el primer día de escuela. Los primeros años son los más importantes.¹¹⁶

Otro elemento es la necesidad de convertir a los estudiantes en protagonistas de los procesos de aprendizaje, de modo que acabemos con la idea que hay que suministrarles una serie de contenidos que luego han de repetir en los exámenes. Para que los estudiantes adquieran esta condición de protagonistas es preciso que sientan que lo que aprenden tiene relevancia para sus vidas. Si una sociedad considera que en la educación obligatoria se ha de adquirir determinado nivel de matemáticas hay que hacer ver a los estudiantes cuál es la utilidad -no solo en términos pragmáticos- de ese conocimiento. Esto requiere, entre otras cosas, fomentar que los estudiantes gocen de plena libertad de expresión. Véase como botón de muestra este listado de requisitos de las llamadas escuelas democráticas -uno de cuyos ejemplos es la Central Park East de la que ya hemos hablado.¹¹⁷

1. La libre circulación de ideas, con independencia de su popularidad, que permite a las personas estar informadas al máximo.
2. La fe en la capacidad individual y colectiva de las personas para crear posibilidades de resolver problemas.
3. El uso de la reflexión crítica y el análisis para valorar ideas, problemas y políticas.
4. La preocupación por el bienestar de otros y el "bien común".
5. La preocupación por la dignidad y los derechos de los individuos y de las minorías.
6. Una comprensión de que la democracia no es tanto un "ideal" que se debe perseguir como un conjunto "idealizado" de valores que debemos vivir y que deben guiar nuestra vida como pueblo.
7. La organización de instituciones sociales para promover y ampliar la forma de vida democrática.

David Perkins¹¹⁸ planteaba la necesidad de prestar más atención a los procesos de pensamiento que a otros procesos tan queridos por la escuela, como es la memorización. Citaba ejemplos de matemáticas en los que se invitaba a los alumnos no a resolver un problema, sino a componerlos. Por ejemplo redacta un problema en lenguaje ordinario, en el que se necesite multiplicar 59 por 12 para hallar la solución. Otros ejemplos proceden de los problemas del Nobel de Física Enrico Fermi. Uno de sus problemas clásicos consiste en tratar de calcular cuántos lápices hay en la ciudad de Chicago. El problema está planteado de modo que exige del alumno un esfuerzo de razonamiento. Evidentemente es imposible dar una solución correcta, pero sí aproximada y, sobre todo, razonada. Los problemas de evaluación auténtica, de acuerdo con Perkins, tienen en común los siguientes elementos:

8 Ernest L. Boyer, *What to Teach, How to Teach It, and to Whom*, en Samuel B. Bacharach, *Educational Reform. Making Sense of It All*, Massachusetts, Simon & Schuster, 1991.

¹¹⁷ M.W. Apple y J.A. Beane: *Escuelas democráticas*. Madrid, Morata, 1997. J.A. Beane y M.W. Apple. "La defensa de las escuelas democráticas", p. 21.

¹¹⁸ *Op. cit.*

- C Por lo general se trata de problemas cualitativos cuya solución es flexible y no de problemas que admitan una sola respuesta correcta.
- C No se solucionan aplicando un método de rutina.
- C Exigen una comprensión sustancial del sentido (en el caso de las matemáticas, de las operaciones aritméticas y de otros conocimientos relativos a esa disciplina).
- C Su solución lleva mucho más tiempo que la de los problemas convencionales; por lo tanto, el examen puede limitarse a un solo problema (o a unos pocos).
- C Exigen integrar las diferentes ideas de la asignatura.
- C A menudo requieren el uso de la escritura o de otras manipulaciones formales, tales como el ordenador, etc.
- C El producto es por lo general complejo: un ensayo, un plan de lecciones, un conjunto de problemas para ser resueltos por otros.¹¹⁹

Otra solución citada por Perkins es la que se está ensayando en el Estado de Vermont basado en lo que se llama *Aevaluación de la carpeta*. Se trata de que los alumnos, tanto en lengua como en matemáticas, acumulen carpetas en las que guardan los trabajos correspondientes al año escolar. Se sugiere que estas carpetas contengan al menos los siguientes elementos:

- . Índice de contenidos.
- . El *Amejor trabajo* seleccionado con la ayuda del maestro, con la fecha correspondiente.
- . Una carta del alumno a los examinadores explicando por qué lo considera su mejor trabajo y adjuntando el proceso de composición del mismo, con la fecha correspondiente.
- . Un poema, cuento, obra teatral o narración personal, con la fecha correspondiente.
- . Una respuesta personal, sea a una exhibición o un evento cultural, deportivo o de los medios; sea a un libro, a un tema de actualidad, aun problema matemático o a un fenómeno científico, con la fecha correspondiente.
- . *Cuarto grado*. Un escrito en prosa sobre cualquier área del curriculum, excepto lengua y arte del lenguaje. *Octavo grado*. Tres escritos en prosa sobre cualquier área del curriculum, excepto lengua y artes del lenguaje.¹²⁰

Nuestras escuelas convierten a los alumnos en seres incapaces de adoptar decisiones por sí mismos. En la pedagogía del silencio el aprendizaje siempre queda para después.

John Elliott¹²¹ indicaba que los principios que definían el proceso pedagógico en el contexto del *Humanities Project* eran los siguientes:

Hay que tratar en el aula con los adolescentes cuestiones controvertidas. Los profesores no deben utilizar la autoridad de su cargo como trampolín para promover sus propios puntos de vista. El núcleo central de la forma de investigación en áreas controvertidas ha de estar constituido por el diálogo y no la instrucción. El diálogo debe proteger la divergencia de puntos de vista de los

119 *Op. cit.* p. 176.

120 *Op. cit.* p. 181.

121 *El cambio educativo desde la investigación acción*, Madrid, Morata, 1993, p 29.

participantes. El profesor, en cuanto moderador del diálogo, debe ser responsable de la calidad y del nivel de aprendizaje.

De acuerdo con Elliot hay dos modelos de tratamiento de la información dentro del aula.

1. LEER-COMPRENDER-DIALOGAR
2. LEER-DIALOGAR-COMPRENDER

Cuando se utilizaba el segundo modelo había menos estudiantes que mencionaran las dificultades de lectura.

CONCLUSIONES.

Nuestro sistema educativo precisa acometer transformaciones radicales. El marco legal creado por la LOGSE posibilita y alienta estos necesarios cambios. Como se ha señalado anteriormente, la necesidad de la innovación educativa procede de varias fuentes: la escolarización universal y comprensiva para el grupo de edad de seis a dieciséis años, los cambios continuos en el conocimiento científico y las transformaciones de las tareas que constituyen los puestos de trabajo. En consecuencia lo que se precisa es hacer lo que la LOGSE marca claramente: aprender a aprender, el aprendizaje durante toda la vida. La idea es que la permanencia en la escuela, el aprendizaje en este escenario resulte tan atractiva que los futuros adultos cultiven el hábito de la lectura, desarrollen un sentido de la ciudadanía responsable y participativa, se impliquen en los cambios tecnológicos -dentro y fuera del ámbito laboral-. Nada más absurdo que la propuesta firmada por todo un claustro de un instituto de secundaria -y publicado en una revista profesional de amplia difusión- según la cual nadie aprende voluntariamente aquello que le cuesta trabajo. Más bien habría que decir que nadie aprende voluntariamente aquello que carece de interés. Y no debería haber la más mínima duda de que los contenidos de la enseñanza obligatoria han de interesar a todos, dado que es la base de la formación de las nuevas generaciones. Si no es posible que todos los niños y niñas se sientan a gusto en el sistema escolar es que algo falla estrepitosamente en nuestra educación. Cuando digo sentirse a gusto no quiero rehuir la idea de esfuerzo. No hay nada que merezca la pena que no suponga esfuerzo. Un pianista tiene que realizar mil y un ejercicios de digitación que en sí mismos distan de ser una pieza musical. Sin embargo, si quiere disfrutar del placer de ejecutar un tema tiene que pasar por esta fase. Malo sería que nuestro futuros pianistas se quedasen atascados en la etapa de los ejercicios. Sin embargo, en nuestra escuela apenas salimos de las prácticas mecánicas y somos incapaces de crear pianistas.

Introducir cambios radicales en nuestra educación es más bien una cuestión de mentalidades que de inversión monetaria. La izquierda estatista y tradicional -muy especialmente los sindicatos de clase- reducen -o por lo menos aquí ven la clave- la reforma educativa a un problema de financiación (basta con pensar en dos fracasadas iniciativas de legislación popular: la financiación de la LOGSE -promovida por Comisiones Obreras- y la de gratuidad de los libros de texto -a iniciativa de la Confederación de Padres y Madres de Alumnos-). Sin que esto sirva de justificación para no incrementar la financiación educativa, las alternativas educativas que aquí hemos visto no suponen incrementar las partidas presupuestarias. Más bien se trata de aprovechar los recursos existentes y de fomentar la autonomía de las comunidades educativas.

En este sentido resulta fundamental reforzar la autonomía de los docentes, como ya dijimos, no tanto a nivel individual como a nivel de claustro o de grupos de profesores. El modelo de formación permanente a través de los centros de profesores (CEP) es, sobre el papel, excelente: serían los propios profesores los que detectan sus necesidades de formación. Por desgracia, el modelo CEP no ha funcionado bien. El que para referirse a los asesores de formación permanente se hayan generalizado expresiones como Adesertores de la tiza! o ACEPorros@ (sic) debe inducir a una reflexión profunda. No es

admisible que unos profesionales, normalmente excelentes, proyecten esta lamentable imagen. A mi modo de ver el problema más grave del modelo CEP es que no ha servido para reforzar la autonomía del trabajo de los profesores. Lejos de fomentar el trabajo autónomo de grupos de docentes, los CEPs -aunque, obviamente, hay excepciones- han fomentado un cursillismo vacío con el cumplimentar la asignación de puntos para los sexenios. Además han asumido de un modo acrítico la labor de alfabetización en la reforma, lo que ha producido el efecto perverso de predisponer en su contra muchos docentes.

Se hace precisa una mayor vinculación entre las escuelas y su entorno, idea relativamente novedosa achacable fundamentalmente a la extensión de la escolarización obligatoria para todo el grupo de edad que va desde los seis a los dieciséis años. Hasta hace relativamente pocos años la mayoría de la población sólo permanecía en la escuela el justo tiempo preciso para aprender la alfabetización mínima (leer, escribir, destrezas numéricas elementales) y sentir un cierto respeto reverencial y acrítico por la alta cultura y el orden social vigente. Para la minoría que continuaba en el sistema educativo no se hacía precisa la reflexión sobre escuela y entorno, dado que la escuela (es decir, la educación secundaria y la universidad) era simplemente su destino natural.

A partir de aquí no resulta extraño que proliferen las reflexiones sobre la necesidad de acercar las escuelas a la realidad experiencial de los alumnos. La idea es que se aprende cuando aquello que se quiere enseñar arranca de las vivencias de los alumnos. Esta propuesta es una de las claves de la reforma educativa amparada por la LOGSE. Las autoridades educativas elaboran unos mínimos curriculares (el DCB) y compete a los profesores (más bien a los equipos de profesores) adaptar este curriculum mínimo a las peculiaridades de sus alumnos y del entorno de su centro escolar. Esta propuesta supone considerar al profesor de niveles obligatorios como un profesional experto del que se espera la labor creativa de hacer más eficaz su labor docente y tirar definitivamente por la borda la idea del profesor como técnico que se limita a seguir los pasos del libro de texto y la consideración del profesor como un artesano que aprende el ejercicio de la docencia *in situ*, sobre la marcha, sin necesidad de una formación científica y pedagógica previa. En este contexto es donde cabe interpretar la importancia trascendental que cobran documentos tales como el Proyecto educativo de Centro (PEC) y los Proyectos Curriculares (PPCC). El PEC es una reflexión que hace el conjunto de la comunidad educativa (profesores, padres, alumnos, PAS y representante del Ayuntamiento) sobre el tipo de centro en que se está, cuáles son los valores que presiden la vida escolar, qué tipo de alumno se desea formar, de qué entorno se parte, etc. Los PPCC los elaboran los profesores en consonancia con el PEC y constituyen la concreción contextualizada de lo que se pretende enseñar.

Estamos en una situación en la que cada vez son más las exigencias que recaen sobre la escuela. Muchas de las novedades que aparecen en nuestra sociedad se convierten o deberían convertirse en preocupación del mundo escolar: los contenidos televisivos, la revolución informática, la incorporación a Europa, el SIDA, las nuevas estructuras familiares y una lista inacabable de nuevos problemas. Lo que parece claro es que la escuela y los profesores por sí solos no pueden dar respuesta cabal a este nuevo escenario. Parafraseando lo que se dijo en su momento sobre los economistas, la

escuela es demasiado seria para dejarla en manos exclusivas de los profesores.

La escuela debe ser una preocupación no solo de los agentes más directamente implicados en ella (los estamentos señalados por la LODE: profesores, padres y alumnos) sino que debe ser un objeto de reflexión prioritario para el conjunto de los ciudadanos. Los estamentos educativos están demasiado ocupados por el día a día (ya Kant manifestó su desconfianza hacia unos padres excesivamente preocupados por lo inmediato, básicamente las notas) como para ser capaces por sí solos de desarrollar una visión holística o contextualizada de sus escuelas.

Reflexiones By en ocasiones experiencias- como las denominadas ciudades educadoras son un claro botón de muestra del modo en que los ciudadanos pueden colaborar con el hecho educativo. En las propuestas más avanzadas de esta proposición se llega incluso a plantear que sean las entidades ciudadanas las que elaboren Bquizás en colaboración con profesores, padres y alumnos- proyectos educativos de barrio que en parte o en todo sean asumibles por los centros escolares de un mismo entorno. No tiene sentido alguno que varios colegios separados entre sí por unos cuantos metros elaboren cada uno por sí mismo y sin diálogo mutuo sus proyectos educativos. Por otro lado, la LODE posibilita la creación de consejos escolares supra-centro. En el escenario que delinean las ciudades educadoras cobran pleno sentido los consejos escolares de distrito, de barrio, de pequeña ciudad, etc.

Que las escuelas funcionen en ausencia de diálogo con su entorno las convierte en instituciones especializadas en la dilapidación de recursos. En toda barriada existen multitud de recursos que puede utilizar la escuela: centros culturales, bibliotecas, líderes espirituales, asociaciones, estudiantes universitarios, centros de la tercera edad, en definitiva un cúmulo de recursos y de personas que podrían colaborar con el hecho educativo.

No tiene sentido que la vida en las aulas esté presidida de modo exclusivo y a menudo excluyente por Su Majestad El Profesor cuando los alumnos y el entorno del que proceden tienen una voz que debe estar presente en nuestra educación. Nuestro actual modelo de pedagogía bancaria, transmisiva, de tiza y pizarra o como se quiera denominar es una seria cortapisa para el desarrollo de una concepción más ágil y atractiva de la enseñanza. Si los alumnos tuvieran cada vez más voz en las aulas y en los centros podrían convertirse en el vehículo más adecuado para hacer afluir a la escuela los recursos de su entorno. Los ejemplos que daba Tonucci en *La ciudad de los niños*¹²² pueden convertirse en una fuente inagotable de inspiración en esta nueva y esperamos que cada vez más presente concepción de la enseñanza. Se trata, entre otras cosas, que la labor de enseñar no recaiga dentro del aula solo en manos del profesor. Otras personas pueden colaborar con el hecho educativo.

¹²² *Op. cit.*

Si no se propicia un cambio en la dinámica dentro del aula las iniciativas de los ciudadanos (por ejemplo, las propuestas de las ciudades educadoras) no pasarán de ser un mero listado sugerente de actividades extra-escolares que apenas servirán para aliviar el tedio a que condena nuestro sistema educativo a casi todos los niños y jóvenes.

BIBLIOGRAFÍA.

- Abraham, J. "Gender differences and anti-school boys", *Sociological Review*, 38, 1989.
- Aggleton, P. *Rebels Without a Cause? Middle Class Youth and the Transition From School to Work*, London, Falmer Press, 1987.
- Alfieri, F. et al.: *Profesión maestro. Las bases. Propuestas de trabajo par maestros de educación general básica*, Barcelona, Fontanella, 1984.
- Anyon, J. "Social class and school knowledge", *Curriculum Inquiry*, 11, 1, 1981.
- Anyon, J. "Workers, Labor and economic history, and textbook content". En Apple, M. y Weis, L. (eds): *Ideology and Practice in Schooling*. Philadelphia, Temple, 1983.
- Apple, M. "Economía política de la publicación de libros de texto". En Fernández Enguita, M (ed.): *Marxismo y sociología de la educación*, Madrid, Akal.
- Apple, M. y L.K. Christian-Smith, *The Politics of Textbook*, Nueva York, Routledge, 1991.
- Balenilla, F. *Enseñar investigando)Cómo formar profesores desde la práctica?*, Sevilla, Diada, 1997.
- Baudelot, R. y R. Establet, *La escuela capitalista en Francia*, Madrid, Siglo XXI, 1976.
- Beane, J.A. y M.W. Apple "La defensa de las escuelas democráticas", en M.W. Apple y J.A. Beane: *Escuelas democráticas*. Madrid, Morata, 1997.
- Bernstein, B., *Poder, educación y conciencia. Sociología de la transmisión cultural*, Barcelona, Roure, 1997.
- Bernstein, B. *Clase, código y control*, Madrid, Akal, 1990.
- Bishop, J. "A system wherein students become active learners", en Samuel B. Bacharach, *Educational Reform. Making Sense of It All*, Massachussetts, Simon & Schuster, 1991.
- Bosch, F. y J. Díaz, *La educación en España. Una perspectiva económica*, Barcelona, Ariel, 1988.
- Bourdieu, P. *Sobre la televisión*, Barcelona, Anagrama, 1997.
- Bowles, S. y H. Gintis, *La instrucción escolar en la América capitalista*, Madrid, Siglo XXI, 1985.
- Boyer, E.L. "What to Teach, How to Teach It, and to Whom", en Samuel B. Bacharach, *Educational Reform. Making Sense of It All*, Massachussetts, Simon & Schuster, 1991.
- Bozal, V. *Una alternativa para la enseñanza*, Madrid, Centropress, 1977
- Brown, P. *Schooling Ordinary Kids. Inequality, Unemployment and the New Vocationalism*, London, Tavistock, 1987.
- CIDE, *Las desigualdades en la educación en España*, Madrid, CIDE, 1992.
- CIDE, *Informe sobre el estudio referente a la elección de centro de enseñanza por los padres*, CIDE, mimeo, 1985
- Cohen, A. *Delinquent Boys. The Culture of The Gang*, Londres, Macmillan, 1987.
- Coleman, J. y T. Huisén, *Inserción de los jóvenes en una sociedad en cambio*, Madrid, Narcea, 1989.
- Dewey, J. *Democracia y educación*, Madrid, Morata, 1995 (original de 1916).
- Díaz de Rada, A. *Los primeros de la clase y los últimos románticos. Una etnografía para la crítica de la visión instrumental de la enseñanza*, Madrid, Siglo XXI, 1996.

- Dubberley, W.S. ¿El sentido del humor como resistencia?, en Peter Woods y Martin Hammersley, *Género, cultura y etnia en la escuela. Informes etnográficos*, Barcelona Paidós, 1995.
- Elliott, J. *El cambio educativo desde la investigación acción*, Madrid, Morata, 1993.
- Estefanía, J.L. y A. Sarasúa, *Proyecto educativo de centro. Revisión, seguimiento y evaluación*, Madrid, CCS, 1998.
- Esteve, J.M. *La formación inicial de los profesores de secundaria*, Barcelona, Ariel, 1997.
- Everhart, R. *Reading, Writing and Resistance*, London, Routledge., 1983.
- Feito, R. "Reforma educativa y libros de texto" (pp. 360-7), en Fernández Palomares, F. y Granados Martínez, A. (eds), *Sociología de la Educación. Viejas y nuevas, cuestiones*, Málaga, Claves, 1994.
- Feito, R. , *Nacidos para perder. Un análisis sociológico del rechazo y del abandono escolares*, Madrid, CIDE, 1990.
- Feito, R. ¿(De)prisa! (De)prisa! Escuelas aceleradas: la lucha contra el fracaso escolar?, *Euroliceo*, 6, 1993.
- Fernández Enguita, M. *Integrar o segregar. La enseñanza secundaria en los países industrializados*, Barcelona, Laia, 1986.
- García, E. ¿Escuela pública y escuela privada: la evolución y las convulsiones superficiales de una dualidad consolidada?. En J. Sánchez (ed). *I Conferencia española de Sociología de la Educación*, Madrid, 1991.
- Garreta, N. y P. Careaga, *Modelos masculino y femenino en los libros de texto*, Madrid, Instituto de la Mujer, 1987.
- Gerster, L.V. jr. et al. *Reinventando la educación. Nuevas formas de gestión de las instituciones educativas*, Barcelona, Paidós, 1996.
- Gewirtz, S., S. J. Ball y R. Bowe, *Markets, Choice and Equity in Education*, Open University Press, Buckingham, 1995.
- Giddens, A. *The Constitution of Society*, Cambridge, Polity Press, 1984.
- Giroux, H. y McLaren, P., ¿Teacher education and the politics of engagement?, *Harvard Educational Review*, 56,3, 1986.
- Goleman, D., *Inteligencia emocional*, Barcelona, Kairós, 1997.
- González Anleo, J. *El sistema educativo español*, Madrid, IEE. 1985.
- Griffin. C. *Typical Girls? Young Women From School to the Job Market*, Londres, RKP, 1985
- Guerrero, A. , *El magisterio en la Comunidad de Madrid*, Madrid, Consejería de Educación y Cultura, 1993.
- Guerrero, A. y Feito, R. ¿La reforma educativa y la formación permanente del profesorado?, *Revista de educación*, 309, 1996.
- Hirschman, A. *Salida, voz y lealtad*, México, FCE, 1977.
- Honoré, S. ¿De la psicología a las sociología de la educación?, en G. Avanzini, *La pedagogía del siglo XX*, Madrid, Narcea, 1987
- Hopman, S., ¿El movimiento de enseñanza mutua y el desarrollo de la administración curricular: enfoque comparado?, *Revista de educación*, 295, 1991.
- INE *Encuesta sociodemográfica*; Madrid, INE, 1991.

- Jackson, P., *La vida en las aulas*, Madrid, Morata, 1991,.
- Kant, I. *Pedagogía*, Madrid, Akal, 1983.
- Kohn, M. *Class and Conformity. A Study in Values*, Chicago, Chicago University Press, 1977.
- Labov, W. *La lógica del inglés no estándar*, *Educación y Sociedad*, 4, 1985.
- Lerena, C. *Tipología de centros y mapa escolar de la provincia de Madrid*, mimeo, 1983.
- Liégeois, J-P. *Gitanos e itinerantes*, Madrid, Presencia Gitana, 1987.
- Marx, K. y F. Engels, *Informe sobre inspecciones de fábrica*. Tomado de *Marx/Engels. Textos sobre educación y enseñanza*, Madrid, Comunicación, 1978.
- McCombs, B.C. y J. S. Whisler, *The Learner-Centered Classroom and School. Strategies for increasing student motivation and achievement*, San Francisco, Jossey-Bass Publishers, 1997.
- McLaren, P. *Critical Pedagogy and Predatory Culture. Oppositional Politics in a Postmodern Era*, Londres, Routledge, 1995.
- McLeod, J., *Ain't Not makin' It. Aspirations and Attainment in a Low-Income Neighborhood*, Oxford, Westview Press, 1995.
- McRobbie, A., *Working class girls and the culture of femininity*, in Women's Study Group, *Women Take Issue. Aspects of Women Subordination*, London, Hutchinson, 1978.
- MEC, *Diseño Curricular Base. Educación Secundaria Obligatoria*, Madrid, Mec, 1989.
- Meier, D. y P. Schwarz, *El colegio de educación secundaria de Central Park Este: lo difícil es hacer que suceda*, en M. Apple y J. Beane, *Escuelas democráticas*, Madrid, Morata, 1997.
- Morgensten de Finkel, S. *Formación del profesorado en España: una reforma aplazada*, en T. S. Popkewitz (ed.) *Modelos de poder y regulación social en pedagogía*, Pomares-Corredor, Barcelona, 1994.
- Osborne, D. y T. Gaebler *La reinención del gobierno. La influencia del espíritu empresarial en el sector público*. Paidós, Barcelona, 1995.
- Parsons, T. (1990): *El aula como sistema social (The classroom as a social system)*, *Educación y sociedad*, 6.
- Pérez Gómez, A. *Historia de una reforma educativa*, Diada editora, Sevilla, 1997.
- Perkins, D. *La escuela inteligente. Del adiestramiento de la memoria a la educación de la mente*, Barcelona, Gedisa, 1997.
- Reich, R.B. *Preparing Students for Tomorrow's Economic World* pp. 194-212, en S.B. Bacharach, *Educational Reform. Making Sense of It All*, Massachusetts, Simon & Schuster, 1991.
- Santos Guerra, M.A. "Formación del profesorado y desarrollo del curriculum", en VV.AA.: *El marco curricular en una escuela renovada*, Madrid, Popular-MEC, 1988.
- Sartori, G. *Homo videns. La sociedad teledirigida*, Madrid, Taurus, 1998.
- Schwab, R.L. *Preparing Education Students to Be Better Teachers*. En Samuel B. Bacharach, *Educational Reform. Making Sense of It All*, Massachusetts, Simon & Schuster, 1991.
- Toledo Guijarro, J.M., *Educación cívica e ideología*, *Educación y sociedad*, 2, 1983.
- Tonucci, F. *La escuela como investigación*, Buenos Aires, Miño y Dávila editores, 1979.
- Tonucci, F. *La ciudad de los niños*, Madrid, Fundación Germán Sánchez Ruipérez, 1997.

- Torres, J. *Globalización e interdisciplinariedad: el currículum integrado*, Madrid, Morata, 1994.
- Tort, J. *El cociente intelectual*, Madrid, Siglo XXI, 1977. Willis, P., *Aprendiendo a trabajar*, Madrid, Akal, 1988.
- Zabala, A. y Del Carmen, L. *Guía para la elaboración, seguimiento y valoración de proyectos curriculares de centro*, Madrid, CIDE, 1991.
- Zufiaurre, B. *Proceso y contradicciones de la reforma educativa 1982-1994*, Barcelona, Icaria, 1994.