

La educación obligatoria es una experiencia universal que caracteriza a las sociedades modernas, como si se tratase de un rasgo antropológico de las mismas. Es un proyecto social y educativo que ha sido reconocido como un derecho universal por que encierra la posibilidad de dignificar a los seres humanos —a todos y cada uno de ellos—, al tiempo que contribuye a la mejora de la sociedad. Se trata de una de las «invenciones» sociales ilustradas que resumen todo un elenco de aspiraciones relacionadas con la idea de progreso individual y colectivo, material y espiritual.

Los peligros que hoy acechan a la educación obligatoria no se refieren tanto a su existencia y cobertura logradas, sino a la pérdida de su sentido emancipador para todos los que concurren a ella. La obligatoriedad significa no conformarse con abrir la escuela a todos, sino obligarse a hacer reales las oportunidades que promete ese derecho: su disfrute en condiciones de igualdad, el respeto a las diferencias no discriminadoras y su capacidad en la distribución de cultura.

En esta obra, GIMENO SACRISTÁN se preocupa por reavivar en la memoria colectiva el significado actual de este proyecto para no olvidar los retos pendientes que aún tiene por delante y revitalizar las razones que lo sustentan. Argumentar sobre lo que consideramos natural y definitivamente ya dado tiene el valor de recordarnos que ciertas conquistas sociales, como la educación obligatoria, son logros precarios. Para infundirle vigor no debemos dejar de alimentar los valores que la nutren y apoyan.

1

La educación obligatoria: su sentido educativo y social J. Gimeno Sacristán

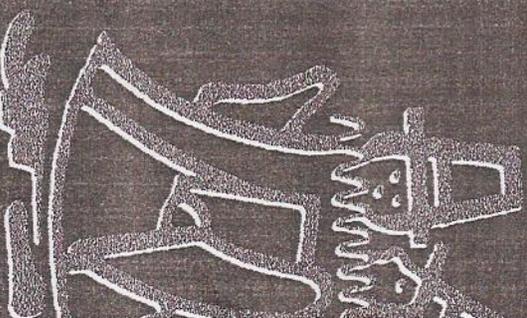
Razones y propuestas educativas

1

J. Gimeno Sacristán
**La educación obligatoria:
su sentido educativo
y social**

tercera edición

Morata



EDICIONES MORATA, S. L.
Mejía Lequerica, 12. 28004 - MADRID
morata@edimorata.es www.edimorata.es



9 788471 124456

La educación obligatoria: su sentido educativo y social

Por

José GIMENO SACRISTÁN

Colección: **PEDAGOGÍA**
Razones y propuestas educativas

José GIMENO SACRISTÁN

Razones y propuestas educativas es una colección de obras de divulgación dirigida al profesorado, a quienes se inician en los estudios sobre la educación, así como a aquellas personas que, sin estar relacionadas profesionalmente con el ámbito educativo, tienen interés por uno de los sistemas que construyen el presente y determinan el futuro de las sociedades modernas.

La complejidad de la vida en el mundo actual dificulta la participación en las discusiones, en el planteamiento de iniciativas y en la toma de decisiones sobre temas y problemas que afectan a todos. La educación en una sociedad democrática —como actividad esencial de ésta, que implica a tantos sujetos y que concierne sobre sí intereses tan diversos— corre el riesgo de ser sustraída del debate público por diversas razones. Una de ellas es la distancia que se establece entre las formas de ver, de entender y hasta de nombrar los problemas. Los lenguajes “expertos” se alejan inevitablemente, aunque más de lo deseable, del sentido común de la gran mayoría de la población; un distanciamiento que dificulta la posibilidad de establecer consensos sociales amplios para entender las realidades, disminuir los conflictos y apoyar la empresa colectiva que es el sistema educativo.

A través de lenguajes simplificados, pero sin renunciar al rigor, **Razones y propuestas educativas** quiere colaborar en la creación de un público interesado, cada vez más amplio, que debata *razones* y genere *propuestas*. Se van a ofrecer síntesis que recojan las diferentes tradiciones de pensamiento con este asequibles, tratando de sobrepasar las fronteras a la comprensión que establece el lenguaje especializado. Se abordarán temas y quehaceres esenciales en la práctica educativa, intentando romper el marco de la clasificación de los saberes para acercarse a quienes ven los problemas desde la práctica. Se recordarán tradiciones del pensamiento y del buen hacer que pueden contribuir a lograr una educación de calidad.

Esta colección, abierta a colaboraciones diversas, quiere hacer de la educación algo más transparente, ofreciendo argumentos a la reflexión personal para entender y dialogar sobre las funciones y las prácticas que asumen los sistemas educativos y sobre las esperanzas que “imaginamos” se podrían cumplir.

Títulos publicados

1. José GIMENO SACRISTÁN, *La educación obligatoria: su sentido educativo y social*, (3.^a ed.).
2. Juan DELVAL, *Aprender en la vida y en la escuela*, (2.^a ed.).
3. Francisco BELTRAN Y Ángel SAN MARTÍN, *Diseñar la coherencia escolar*, (2.^a ed.).
4. Miguel Ángel SANTOS GUERRA, *La escuela que aprende*, (3.^a ed.).
5. Luis GÓMEZ LLORENTE, *Educación pública*, (2.^a ed.).
6. Juan M. ALVAREZ MENDEZ, *Evaluar para conocer, examinar para excluir*, (2.^a ed.).
7. Jaume CARBONELL, *La aventura de innovar*, (2.^a ed.).
8. Mariano FERNÁNDEZ ENGUITA, *Educar en tiempos inciertos*.
9. Jaume MARTÍNEZ BONAFÉ, *Políticas del libro de texto escolar*.
10. Antonio VÍNAO, *Sistemas educativos, culturas escolares y reformas*.
11. María CLEMENTE LINUESA, *Lectura y cultura escrita*.
12. Juan Bautista MARTÍNEZ RODRÍGUEZ, *Educación para la ciudadanía*.

La educación obligatoria: su sentido educativo y social

Tercera edición



EDICIONES MORATA, S. L.
Fundada por Javier Morata, Editor, en 1920
C/ Mejía Lequerica, 12 28004 - MADRID
morata@informnet.es - www.edmorata.es

© José GIMENO SACRISTÁN

Contenido

Primera edición: 2000
Segunda edición: 2001 (reimpresión)
Tercera edición: 2005 (reimpresión)

No está permitida la reproducción total o parcial de este libro, ni su tratamiento informático, ni la transmisión de ninguna forma o por cualquier medio, ya sea electrónico, mecánico, por fotocopia, por registro u otros métodos, sin el permiso previo y por escrito de los titulares del Copyright.

© de la presente edición
EDICIONES MORATA, S. L. (2005)
Mejía Lequerica, 12. 28004 - Madrid

Derechos reservados
Depósito Legal: M-38.020-2005
ISBN-13: 978-84-7112-445-9
ISBN-10: 84-7112-445-9

Compuesto por Ángel Gallardo
Printed in Spain - Impreso en España
Imprime: ELECE. Algete. Madrid
Diseño de la cubierta: Equipo Táramo

SOBRE EL AUTOR	8
CAPÍTULO PRIMERO: Introducción. La escolarización forma parte de nuestras vidas	9
CAPÍTULO II: La trayectoria de un derecho lleno de promesas	13
<i>Un derecho y un modo de vida que es posible solo bajo ciertas condiciones. 17.—Un proyecto objeto de miradas diferentes. 19.—a) La fundación de la democracia. 22.—b) El estímulo al desarrollo de la personalidad del sujeto. 24.—c) La difusión e incremento del conocimiento y de la cultura en general. 25.—d) La inserción de los sujetos en el mundo. 26.—e) La custodia de los más jóvenes. 28.</i>	
CAPÍTULO III: La escolarización se convierte en una característica antropológica de las sociedades complejas	32
<i>La escolarización y la identidad de los sujetos. 34.—La universalidad de la educación y la identidad del hombre moderno. 40.—La educación en las relaciones sociales. 44.—Las razones que dieron lugar a la expansión de la escolaridad obligatoria produjeron otros cambios. La escuela no está sola. 48.</i>	
CAPÍTULO IV: La educación obligatoria y el optimismo acerca del progreso	54
<i>La creencia en el principio de que todos son educables en alguna medida. 54.—Un camino para la igualdad y para la inclusión social. 62.—¿Cadauca la esperanza en el progreso apoyado en la educación? 65.</i>	
CAPÍTULO V: La educación obligatoria: una escolaridad igual para sujetos diferentes en una escuela común	68
<i>La naturalidad de las diferencias. 70.—La diversidad se convierte en problema. El gusto por la norma o el nivel. 75.—Graduar la escolaridad obligatoria facilita el progreso ordenado, pero regula un ritmo para los estudiantes que son desiguales. 80.—Formas de abordar la complejidad provocada por la diversidad. 88.—La escuela pública y comprensiva como respuesta a las desigualdades y a las diferencias. 92.</i>	
CAPÍTULO VI: La educación obligatoria: un proyecto y una realidad social que es preciso llenar de contenidos y de prácticas pedagógicas adecuadas	96
<i>A la educación obligatoria le compete la educación general. 98.—La especialización educativa de las escuelas. 102.—Una enseñanza obligatoria con contenido valioso. 105.—Un sujeto dotado de las herramientas básicas para penetrar en el mundo cultural. 109.—La cultura escolar sustanciosa y densa tiene que ser subjetivada y atractiva para formar parte de los sujetos. 112.—La cultura escolar tiene que aprovechar la variedad y riqueza de los depositos a través de los que ella puede ser accesible. 114.—El alumno que aprende es un ser singular al que apoyar en su autonomía. 117.—La educación ilustradora requiere un clima que posibilite la expansión creativa. 118.—Profesores de calidad para la educación obligatoria. 119.</i>	
BIBLIOGRAFÍA	123
OTRAS OBRAS DE EDICIONES MORATA DE INTERÉS	127

CAPÍTULO PRIMERO

Sobre el autor

JOSÉ GIMENO SACRISTÁN es Catedrático de Didáctica y Organización Escolar en la Universidad de Valencia. Ha sido profesor en las universidades Complutense de Madrid, en la de Salamanca y visitante en otras españolas y extranjeras. Entre sus publicaciones cabe resaltar los siguientes libros: *Una Escuela para nuestro tiempo* (1976), *Autoconcepto, Soñabilidad y rendimiento escolar* (1976), *Teoría de la enseñanza y desarrollo del currículum* (1981), *La pedagogía por objetivos: Obsesión por la eficiencia* (1982), *La enseñanza. Su teoría y su práctica* (en colaboración con A. I. PÉREZ) (1983), *El currículum: Una reflexión sobre la práctica* (1988), *Comprender y transformar la enseñanza* (en colaboración con A. I. PÉREZ) (1992), *La evaluación de la Reforma de las Enseñanzas Medias en la Comunidad Valenciana* (1993), *La dirección de centros: análisis de tareas* (autor y coordinador) (1995), *La transición a la educación secundaria* (1996), *Docencia y cultura escolar* (1997), *Poderes inestables en educación* (1998), *Los retos de la enseñanza pública* (2001), (autor y coordinador), *Educar y convivir en la cultura global* (2001), *El alumno como invención* (2003), *El sistema educativo. Una mirada crítica* (autor y coordinador junto con J. CARBONELL) (2004), *La educación que aún es posible* (2005). Ha participado en diversas publicaciones colectivas y es colaborador habitual de diferentes revistas sobre educación.

Introducción. La escolarización forma parte de nuestras vidas

Las realidades sociales y culturales que nos acompañan, como los objetos que vemos y utilizamos en la vida cotidiana, constituyen el paisaje de lo que percibimos y creemos que es "natural". Son referencias que suelen pasar inadvertidas al formar parte del marco vital a través del que percibimos el mundo. Es preciso hacer un problema de lo obvio, de lo que forma la cotidianidad, como medio de resaltar, de sentir el mundo más vivamente y de poder volver a encontrar el significado de lo que nos rodea.

Para nosotros, la educación impartida en las instituciones escolares forma parte de esas realidades sociales casi naturales que constituyen nuestras vidas y que se difuminan en nuestra conciencia. Ingresar, estar, permanecer por un tiempo en las escuelas —en cualquier tipo de institución escolar— es una experiencia tan natural y cotidiana, que ni siquiera cobramos conciencia de la razón de ser de su existencia, de la contingencia de la misma, de su posible provisionalidad en el tiempo, de las funciones que cumplió, cumple o podría cumplir, de los significados que tiene en la vida de las personas, en las sociedades y en las culturas. Sólo quienes no disponen de esa experiencia, por lo general, aprecian con más viveza el valor de su ausencia. Es como el aire, de cuya importancia y presencia sólo nos damos cuenta cuando nos falta para respirar. La universalidad de la escolarización, su extensión y el hecho de que en diferentes países exista de forma parecida, hace que su realidad

se diluya en la cotidianidad de las cosas que parecen ocurrir por necesidad. Así pues, la extensión de las escuelas aparenta ser la institucionalización espontánea de un fenómeno singular, como si su presencia, transcurrir y porvenir estuviesen ya al margen de nuestras voluntades y de nuestras responsabilidades. De esta forma, damos por necesariamente existente algo que no lo es. Lo damos por definitivo, cuando es una creación histórica que surge por unas razones y cuyo mantenimiento será posible mientras sirva a las funciones por las que apareció como "invento social", o bien porque sea capaz de asimilar otras nuevas que cualquier institución no cumpla en mejores condiciones y de manera más ventajosa.

La presencia natural y ahistórica de la escolarización hace que carezca de connotaciones problemáticas en muchos casos y para buena parte de la población, incluso para quienes la viven como profesionales de la misma: los profesores. Hoy la escolarización, la que es obligatoria, en particular, es un rasgo que se ha universalizado en las diferentes sociedades y culturas. Lo es, no sólo en tanto realidad práctica institucionalizada, sino también como construcción mental; es una de las *representaciones colectivas* o imágenes cognitivas compartidas por la sociedad, de las que habla DURKHEIM (1992, pág. 8), la cual, a modo de mito, representa un conglomerado simbólico de significados, valores, aspiraciones y expectativas de comportamiento que operan en las formas de pensar, de querer y de relacionarse los miembros de la sociedad. Imágenes que actúan de manera implícita y explícita en la formación de las aspiraciones que tenemos —como individuos y como sociedad— para poder llegar a ser diferentes (¿mejores?) a como somos. Es un mito ligado a la creencia en la existencia del progreso, al que hemos llegado a considerar formador de una vida más plena y de más calidad en las sociedades avanzadas, y que había que ofrecerlo a todos bajo el estado del bienestar¹. Esa *representación*, una vez creada, es transmitida y transformada de manera consciente por la dinámica social, hasta aparentar ser algo dado y espontáneo sobre lo que conviene siempre discutir,

¹ El estado del bienestar es aquel que proporciona los servicios y asistencias precisas para asegurar a los individuos ante los riesgos de la pérdida de la salud y del trabajo, que provee los servicios de la educación o garantiza una retribución tras la jubilación.

aunque sólo sea para reafirmar su valor, insufiando fuerza a esa representación.

Nos vamos a ocupar de hacer presente la fuerza de esa representación mítica que se acepta como algo bueno y conveniente para todos, hasta el punto de haberla convertido en un derecho humano universal y en un deber para toda la población, que ha de satisfacerse en condiciones de igualdad y de forma gratuita. La construcción de significados y de motivaciones que se combinan en el proyecto de la educación obligatoria, así como en su implantación real en la práctica de los sistemas educativos, ha tenido una larga historia; no se trata de hechos naturales, sino realidades creadas por ciertas sociedades en determinadas circunstancias, de las que disponen los distintos colectivos humanos en muy desigual medida y en condiciones muy diferentes. Es decir, que estamos ante un derecho universal satisfecho parcialmente y en desigual medida.

Discutir esa *representación colectiva* y tomar conciencia de sus funciones reales y posibles puede ser un medio para revitalizar su sentido, para actualizar su presencia y relevancia, reafirmando su valor, dotándolo de fuerza y de arraigo social. Algo que, si es primordial hacerlo ante toda la sociedad, especialmente lo es para quienes con su trabajo le darán un sentido, una función y unos valores concretos.

¿Por qué plantear lo que parece ser admitido como obvio y es una realidad querida por todos? ¿Por qué debatir la escolaridad obligatoria si nadie la cuestiona? ¿Acaso tiene sentido discutir sobre lo logrado cuando es preciso iluminar el avance siguiente y mirar al futuro de la sociedad? Pues, sí. Nos parece que hay que darle más presencia a lo obvio, porque seguramente sus significados están un tanto desvaídos en la sociedad y entre los profesores. La educación es hoy uno de esos conceptos que para HEGEL no resultaban inteligibles y evidentes por sí mismos, como dice ADOIRNO (1998, página 94); o, al menos, no lo es para la mayoría del público, e, incluso, tampoco para muchos profesores. Y no es visible, o no lo es suficientemente para todos, porque se han perdido las referencias que dieron origen a su existencia y a las formas que ha adquirido. No lo es por la misma complejidad que tiene y porque en nuestras sociedades las prácticas educativas se dispersan en ámbitos e instituciones diversas, además de

las clásicas escuelas. Pero, ante todo, deja de ser visible porque el "para qué" de la enseñanza obligatoria se desdibuja y se oculta, al tiempo que, al volverse más compleja, los problemas y dificultades que plantea nos pueden hacer perder de vista los valores fundamentales que representa. La necesidad de restablecer el sentido de la educación es esencial para que ésta resulte un concepto y un proyecto transparentes para la más amplia base de población, renovando de esta forma el compromiso con la misma.

Varias son las razones por las que queremos volver a actualizar un debate que no está concluido y sobre el que ni siquiera hay conciencia de su necesidad. *Primera*, porque la educación obligatoria es la realidad en la que trabajan muchos profesores. El contenido de la profesión docente está o debe estar delimitado por múltiples determinaciones y valores. La función que tiene la educación obligatoria es una referencia básica para el profesorado, más allá de cualquier otra consideración. *Segunda*, porque es un fenómeno que, con su expansión a toda la población y con su prolongación hacia edades más tempranas y también hacia edades más avanzadas de la vida de las personas, está cobrando una importancia social de primer orden en la vida de los sujetos, de las familias y de la sociedad entera. *Tercera*, porque esa transformación afecta a las funciones que, de forma tradicional, venía desempeñando la familia. *Cuarta*, porque, como fenómeno institucionalizado que no está aislado ni es independiente de otros, se ve afectado por las cambiantes condiciones de la cultura y de la sociedad, siendo preciso sacar las consecuencias que se derivan de esos cambios. La educación obligatoria, progresivamente ampliada, es, cada vez menos, la única educación de los seres humanos (al menos de algunos). *Quinta*, porque en determinados sectores sociales y de opinión cobra presencia el discurso de la deslegitimación de lo que es todavía un bien no del todo logrado, reduciéndolo a mercancía que se puede comprar y vender, cuando se trata de un derecho universal.

CAPÍTULO II

La trayectoria de un derecho lleno de promesas

La escolarización masiva es una realidad o un ideal que define a las sociedades modernas como tales, y que se aprecia como una condición del progreso material y espiritual de los individuos y de la sociedad, apenas discutida por nadie. Se pueden criticar sus efectos negativos o la falta de cumplimiento de sus promesas, pero la crítica no la niega, sino que la pretende mejorar. En las sociedades o países donde no es una realidad, se pretende alcanzarla; allí donde se logra, se suele pretender mejorarla y prolongarla por más tiempo. La extensión de este fenómeno y la coincidencia casi general, aunque matizada, en la fe puesta en los efectos de todo tipo que produce, forman uno de esos raros consensos transculturales, aparentemente afianzados, que caracterizan al siglo XX, que en Europa se fraguó en los siglos XVIII y XIX y que parece ser un éxito en la evolución de las sociedades. Se trata de un consenso que no lo fue siempre y que disto de ser aceptado sin dificultades en el siglo precedente, cuando se debatía si era conveniente o no proporcionar educación a las masas. Cuando más retrocedemos en el tiempo, más muestras se encuentran de esas dudas (RAMÍREZ y VENTRESCA, 1992). Es, pues, un fenómeno relativamente reciente que está asentado en los países desarrollados, pero que dista de ser una realidad universal. Según el informe de la UNESCO de 1998, todavía quedan 150 millones de niños sin escolarizar en el mundo entre los 6 y los 11 años.

Las luchas por implantar la educación obligatoria reflejan los objetivos ambiguos que tuvo en su origen la idea de escolarizar a todos. Se defendió como medio de emancipación social e individual, desde la perspectiva ilustrada; fue una forma de legitimar un nuevo orden social naciente; desempeñó el papel de mecanismo de integración social de los estados nacionales modernos; se convirtió también en una forma de "vigilancia" simbólica disciplinadora de los individuos. En las primeras leyes que la propusieron como ideal, se hablaba de su utilidad social y se creyó que era un deber moral; más tarde se reconoció como una obligación de estricto cumplimiento y un derecho de las personas.

Los inicios de la idea de la escolaridad masiva, hasta llegar a convertirse en la obligatoriedad real para toda la población, arrancan en el siglo xviii, especialmente desde que Rousseau publica en 1762 su obra *Emilio*, en la que muestra a la educación como el medio de construir seres humanos plenos, una forma de hacer hombres felices. Una visión optimista que se vería estimulada por las ideas y esperanzas que dimanaron de la Revolución Francesa. El mensaje ilustrado era claro: cultivando al pueblo se le podía hacer salir del oscurantismo, de la tiranía, de la dependencia de los poderes irracionales y de la minoría de edad intelectual y política.

Estos ideales cobran fuerza durante el siglo xix y se realizan una vez entrado el xx en los países del mundo desarrollado. El crecimiento de la escolarización implica la expansión de una realidad institucional escolar bastante universal, de un cuerpo de profesores con un perfil profesional mejor definido y más visible en la sociedad, al quedar su trabajo insertado en una institución bien caracterizada que está presente en todas partes. En torno a tal empresa se fue, progresivamente, articulando un pensamiento que le prestaría sentido, y se fraguaron también "una serie de expectativas positivas que le prestaron valor ante los ojos de la sociedad, hasta el punto de propagarse por todo el mundo como un rasgo cultural.

Entre los avatares de la realización problemática de esos ideales se fue creando un mundo de aspiraciones y una práctica que no siempre fueron ni van de la mano ni adecuadamente acompañadas. Esas aspiraciones de emancipación se enfrentaron, hasta bien entrado el siglo xx, con concepciones políticas conservadoras,

defensoras de los privilegios de las clases sociales que habían recibido con exclusividad la educación. Igualmente se enfrentaron a resistencias en el plano pedagógico, al chocar con concepciones disciplinantes y represoras sobre la educación de los niños, lo cual provocó que la extensión de la escolaridad fuese unida a la persistencia de métodos poco adecuados ("la letra con sangre entra"). De este modo la educación obligatoria mostraba su faz contradictoria: liberadora por la orientación del proyecto que la orienta, al tiempo que puede ser percibida como imposición poco atractiva para quienes la reciben, que no siempre alcanzan a ver su carácter emancipador. Con ello se le ha privado del apoyo y arraigo que podría haber logrado si hubiese sido una vivencia del todo positiva entre sus obligados beneficiarios. Ésta ha sido una de las luchas, hoy no concluidas, del progresismo pedagógico durante el siglo xx: además de procurar que esa educación sea real y gratuita, hacer que sea una experiencia enriquecedora sentida como tal y, a la vez, atractiva.

En España la conveniencia de una enseñanza elemental común para todos la habían vislumbrado los ilustrados durante el siglo xviii, que la consideraron un instrumento de igualación de los que socialmente eran desiguales. Es en las Cortes de Cádiz (1812) cuando se plasma, por primera vez, ese espíritu de cultivar al pueblo en un texto legislativo. En el título IX de la Constitución aprobada en aquel momento se declaraba:

Artículo 366. En todos los pueblos de la Monarquía se establecerán escuelas de primeras letras, en las que se enseñará a los niños a leer, escribir y contar, y el catecismo de la religión católica, que comprenderá también una breve exposición de las obligaciones civiles.

El concepto de *obligatoriedad escolar* lo introdujo por primera vez la Ley Moyano en 1857, aplicado a las edades de 6 a 9 años; reconociendo, curiosamente, que ese deber lo podrían satisfacer en casa los padres o ser proporcionado por establecimientos particulares. No habiéndose dispuesto de recursos suficientes, la obligatoriedad real quedaría por largo tiempo como una obligación retórica no punible y un derecho que se formulaba a modo de aspiración. Una especie de ideal irreal, avanzado por las leyes,

como ha sido y es el caso de otros muchos derechos civiles, políticos o sociales. El Código Civil español de 1888 reconocía que era una obligación de los padres el educar e instruir a sus hijos "con arreglo a su fortuna" (GUERREÑA, 1996). La Constitución española de 1931 declaraba en su artículo 48 de forma explícita que la enseñanza primaria será gratuita y obligatoria. La Constitución de 1978 recoge ese mismo principio en su artículo 27, refiriendo, en este caso no sólo a la enseñanza primaria, sino a la educación básica que, desde 1990, comprende en España desde los 6 a los 16 años de edad.

En el plano internacional se reconoce desde 1948 a la educación como un derecho comprendido en la declaración universal de los derechos humanos:

Art. 26. 1. Toda persona tiene derecho a la educación. La educación debe ser gratuita, al menos en lo concerniente a la instrucción elemental y fundamental. La instrucción elemental será obligatoria. La instrucción técnica y profesional habrá de ser generalizada; el acceso a los estudios superiores será igual para todos, en función de los méritos respectivos ...

La declaración de derechos del niño de 1959 entiende que la educación es un derecho específico de la infancia:

(Principio número siete): El niño tiene derecho a recibir educación, que será gratuita y obligatoria por lo menos en las etapas elementales. Se le dará una educación que favorezca su cultura general y le permita, en condiciones de igualdad de oportunidades, desarrollar sus aptitudes y su juicio individual, su sentido de responsabilidad moral y social, y llegar a ser miembro útil de la sociedad.

El interés superior del niño debe ser el principio rector de quienes tienen la responsabilidad de su educación y orientación; dicha responsabilidad incumbe, en primer término, a sus padres.

El niño debe disfrutar plenamente de juegos y recreaciones, los cuales deben estar orientados hacia fines perseguidos por la educación; la sociedad y las autoridades públicas se esforzarán por promover el goce de este derecho.

El camino hacia una mayor plenitud e igualdad entre los seres humanos encontraba en el fenómeno de la escolarización una herramienta potente; primero, entendida como oportunidad de

todos para acceder a la educación, después como posibilidad de permanecer en ella y recibirla con un nivel de calidad semejante para todos. En una democracia social, la educación tiene que ser igualadora de las desigualdades de partida, lo que lleva implícita la puesta en marcha de políticas compensatorias de acción discriminatoria positiva a favor de quienes más lo necesitan. Impartir la misma educación a sujetos desiguales no es una política igualadora, siempre que partamos del supuesto antropológico y social de que la desigualdad es posible modificarla, tal como históricamente ha quedado demostrado.

El paso adelante de modernización progresista que representa la escolaridad obligatoria se ha ido imponiendo paulatinamente, no sin resistencias, tanto por parte de los sectores conservadores (quienes han visto en la cultura del pueblo un peligro que les haría perder sus privilegios), como por las clases populares, ya que la escolaridad privaba a los padres del salario infantil. Aún hoy, pese a que la escolarización es apreciada generalmente como un progreso, parece ser un fenómeno contradictorio: algunos la ven como imposición disciplinante, otros la aprecian, fundamentalmente, como "capital humano" necesario para la productividad económica, otros la valoran como la fuente del saber redentor de la ignorancia y de la irracionalidad.

Un derecho y un modo de vida que es posible sólo bajo ciertas condiciones

El ejercicio del derecho a la educación, convertido en obligación por la mayoría de los Estados, no se cumple por el hecho de enunciarse, como acabamos de ver. Ha requerido, y todavía requiere, de condiciones materiales que lo hagan realidad: a) Que sea posible la accesibilidad material a un puesto escolar, garantía que compete asegurar al Estado. Los Estados suelen aceptar el derecho en sus legislaciones antes que proveer las condiciones necesarias para ejercerlo. b) Posibilidad de asistir con normalidad a las escuelas y permanecer en ellas durante la etapa considerada como obligatoria, sin obstáculos provenientes de las condiciones de vida externas o de las prácticas escolares internas que puedan abocar a la exclusión o deserción escolar. c) Posibilidad

de prescindir del trabajo infantil para que se den las dos condiciones anteriores. Los niños han tenido, y todavía tienen en muchas partes del mundo, que realizar muchas más horas de trabajo antes de verse conminados a estar unas pocas en las escuelas. Durante el siglo XIX el trabajo infantil que ocupaba hasta quince horas al día fue algo frecuente. La Primera República española prohibió el trabajo infantil para menores de diez años en 1873, una legislación que no se cumplía en los momentos en que se dictó, ni lo hizo hasta bien entrado el siglo XX. Entre otras razones, no podía cumplirse porque los patronos seguían aprovechando esa mano de obra barata y porque los padres, igualmente explotados, necesitaban el salario infantil—como aún hoy sigue ocurriendo en muchas partes del mundo. Por eso, la obligatoriedad escolar no fue atractiva para las familias que necesitaban añadir el salario infantil a sus escasos recursos hasta que mejoró su nivel de vida, obligando el Estado a los padres a asumir ese deber con sus hijos.

Aún hoy, unos 250 millones de niños en el mundo trabajan. En determinadas zonas geográficas y países la escuela no es una realidad, e infinidad de niños son arrojados a la calle, explotados en el trabajo, en la mendicidad y en la prostitución. En algunos momentos del año se ausentan de las aulas para ejercer tareas en la agricultura o viajan acompañando a sus padres en busca de trabajo. Cuando tienen escuela, una vez salen de ella, se dedican a ayudar a sus padres en trabajos diversos, simultaneando esas tareas con el estudio a lo largo del día. Una simultaneidad que afecta en desigual medida a varones y mujeres, a diferentes clases sociales, mientras la escuela, en muchos casos, propone con demasiada frecuencia trabajo académico para el tiempo extra escolar que no es siempre tiempo de ocio para todos. El reto de la igualdad al que sirve la educación obligatoria se prolonga, así, hacia las condiciones en las que la escolarización tiene lugar para diferentes sujetos y grupos sociales.

Poco a poco, a medida que las condiciones han ido mejorando para las clases populares y los padres han visto la utilidad de la escolarización para sus hijos y para ellos mismos, se ha ido sellando una especie de pacto entre las familias y el Estado para que, a través de las escuelas, éste se haga cargo de la educación de los hijos. El Estado proporcionaba a las familias algo que ellas

no pueden por sí mismas alcanzar; al Estado la educación universalizada le proporcionaba un instrumento de socialización eficaz para la incardinación de los más pequeños, para mejorar la sociedad y preparar mejor a la población trabajadora. Una utilidad que fue pronto percibida por el mundo obrero. Un espacio social novedoso se configuraba así en las sociedades modernas como alternativa a las influencias educativas familiares y de las iglesias, estableciéndose un equilibrio inestable de poderes para influir en la infancia y en la juventud entre el Estado y la familia, que no dejaría de provocar conflictos acerca de las competencias de uno y de otra. Un pacto al que siguen resistiendo todavía intereses privados. La ideología favorable a la privatización, tan acentuada hoy en día, aviva sobremanera ese conflicto en contra del Estado (GIMENO, 1998a).

Un proyecto objeto de miradas diferentes

La educación ha contribuido considerablemente a fundamente y a mantener la idea de progreso como proceso de marcha ascendente en la historia. Así, ha ayudado a sostener la esperanza en unos individuos, una sociedad, un mundo y un porvenir mejores. La fe en la educación se nutre de la creencia en que ésta puede mejorar la calidad de la vida, la racionalidad, el desarrollo de la sensibilidad, la comprensión entre los seres humanos, el descenso de la agresividad, el desarrollo económico, o el dominio de la fatalidad y de la naturaleza hostil por el progreso de las ciencias y de la tecnología propagadas e incrementadas por la educación. Gracias a la educación se ha hecho creíble la posibilidad de que el proyecto ilustrado pudiese triunfar gracias al desarrollo de la inteligencia, al ejercicio de la racionalidad, a la utilización del conocimiento científico y a la generación de un nuevo orden social apoyado en la existencia de ciudadanos respetuosos con un orden social más racional. Esa ligazón entre la educación y el progreso humano, tal como lo viene entendiendo la cultura occidental, se plasma en las representaciones sociales acerca del valor que la escolarización universal tiene, y se puede apreciar en multitud de manifestaciones: unos quieren educar a sus hijos y a ellos mismos para mejorar sus condiciones materiales de

vida: otros consideran la educación como valor para una vida más digna; otros como medio para evitar la humillación que supuso para ellos ser analfabetos y ser manipulados; otros entienden que es una oportunidad para "relacionarse" con gentes de un rango social superior al suyo; alguien la puede apreciar como instrumento para mantener sus privilegios; otros ven en ella la oportunidad de disfrutar del conocimiento, del saber; otros la consideran como instrumento para la productividad económica; alguien la entiende y la gobierna para dar mayor coherencia social a un país; otros la ven como oportunidad para adoctrinar y crear fieles a sus causas; otros aprecian en ella el instrumento para afianzar una identidad cultural determinada, imponer un idioma, difundir mitos, visiones del mundo, etc.; otros la entienden como oportunidad para lograr todo eso a la vez; para muchos aspirantes a profesor es la oportunidad de poder trabajar; los especialistas del discurso la cantarán como si de una deidad laica se tratase y hasta la denigrarán por traicionar tanto ideal.

La sociedad no es uniforme y las representaciones sociales que la educación despierta para cada sector no coinciden en cuanto a los significados y expectativas que le asignan. Gentes y grupos muy diversos esperan ver cumplidas sus esperanzas sobre esta invención histórica —la escolaridad— que parece contener las soluciones a muy diversos problemas, necesidades, ideales, carencias, etc. De ahí que, en sociedades plurales y democráticas, sea tan complicado desarrollar un sistema educativo que satisfaga en grado suficiente a gentes y a grupos que tienen sus particulares preferencias, intereses y modos de entender los valores esenciales por los que merece la pena tener un sistema educativo universalizado. Dificultad que se reproduce, a otra escala, en cada centro escolar y en cada aula. Las expectativas sobre la educación, las escuelas y los profesores son amplias, complejas y diversificadas, lo que convierte a la educación, inevitablemente en alguna medida, en un territorio para las confrontaciones políticas, religiosas, entre culturas y subculturas y entre grupos sociales. Aunque, obviamente, también existen consensos y posibilidades de ir ampliándolos.

La complejidad de la teleología que sostiene a la escolarización proviene de crearla equiparada a una especie de proyecto mítico redentor (semejante al que ha sido la *Cultura*), misión que

trata de hacerse creíble a través de los discursos con los que se la legitima, manteniendo la esperanza en un mundo nuevo cargado de muchas promesas para los sujetos y para la sociedad. Tal condición promisoría acumula en un conglomerado, formado con elementos no siempre bien avenidos, las esperanzas y las realidades a las que ha servido en el proceso de su construcción histórica, obedeciendo a lógicas muy diversas que presionan y dirigen las prácticas en direcciones no siempre congruentes. Este carácter polivalente, al conjuntar funciones tan distintas, conduce inevitablemente a la frustración, a la componente impura que no deja a nadie del todo satisfecho; lo cual hace de la escuela, y de todo lo que la caracteriza o se realiza en torno a ella (los profesores, los currícula, los métodos, las políticas educativas, los modelos organizativos, etc.) algo esencialmente contradictorio y problemático.

Desde un punto de vista positivo, es decir, bajo la creencia de que con la educación se alcanza el mayor bienestar y plenitud para los individuos y para la sociedad, podemos agrupar a los fines y objetivos que dan sentido a la educación en cuatro grandes apartados:

- a) La fundamentación de la democracia.
- b) El estímulo al desarrollo de la personalidad del sujeto.
- c) La difusión e incremento del conocimiento y de la cultura en general.
- d) La inserción de los sujetos en el mundo.

A esta perspectiva positiva hay que añadirle una quinta función que, de *facto*, desarrolla con eficiencia, que es:

- e) La custodia de los más jóvenes, supliendo en esta misión a la familia; lo que convierte a la escolaridad en un espacio y en una oportunidad para realizar un control de la conducta y una eficaz labor para disciplinar. Distinguimos grupos de finalidades con la idea de alcanzar alguna claridad, aunque en la realidad, entre esos cinco conglomerados de objetivos, se establecen infinidad de apoyos recíprocos, de roces y de interferencias, según como interpretemos cada uno de ellos o de acuerdo con el peso que creemos que deben de tener.

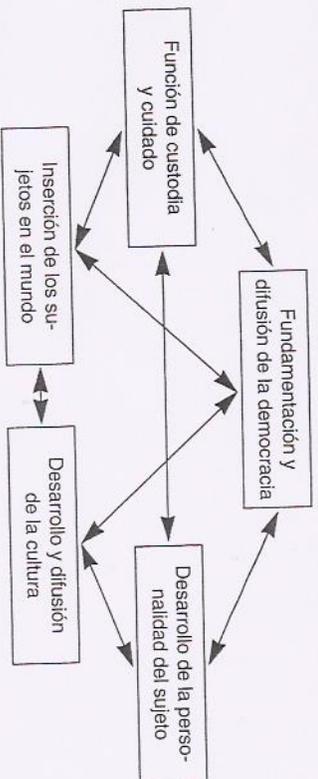


Figura 1: Las funciones y fines de la escolarización.

a) La fundamentación de la democracia

Desde que PLATÓN planteó que el buen gobierno del Estado debía quedar en manos de los filósofos, la educación aparece como una condición de la existencia de formas de organización social justas y armoniosas.

Como los filósofos no gobiernan los Estados, o como los que hoy se llaman reyes y soberanos no sean verdadera y seriamente filósofos, de suerte que la autoridad pública y la filosofía se encuentren juntas en el mismo sujeto, y como no se excluyan absolutamente del gobierno tantas personas que aspiran hoy a uno de estos dos términos con exclusión del otro; como todo esto no se verifique, mi querido Glaucón, no hay remedio posible para los males que arruinan los Estados ni para los del género humano.

(PLATÓN, *La República*, Libro V, pág. 185.)

En las democracias modernas, la idea de que la educación es condición para el buen funcionamiento de las instituciones públicas afecta a todo ciudadano de la polis. Gobernantes y gobernados darían más calidad y acierto al gobierno e intervención de todos en la esfera pública si están amparados en un cierto grado de educación. Éste es uno de los pilares de la democracia, a tener en cuenta en la educación, en tanto que meta y procedimiento de ésta; por eso la referencia democrática es uno de los discursos que fundamentan la educación para el progreso (GIMENO, 1998b). Una sociedad de hombres libres que cooperan en el bien común,

libremente elegido, que debaten los modos de vida posibles a seguir, sólo es viable en una sociedad educada; de ahí, como afirmaba DEWEY (1995, pág. 81), la devoción de la democracia por la educación. Esta fundamenta la libertad que la democracia ampara. Sin "ilustración" no hay libertad, porque no es posible la autonomía de la opinión y de las acciones de los ciudadanos. Sin la ilustración de todos la democracia no es inclusiva para cada uno de ellos, ni permite que ejerzan sus derechos políticos de manera efectiva. La participación real requiere conciencia e iluminación de los problemas y de las posibilidades que se tienen; de manera más clara en las sociedades complejas, en las que las decisiones acerca de las opciones posibles escapan a las capacidades de comprensión del hombre o de la mujer normales. El diálogo como procedimiento, la capacidad de formular iniciativas y avanzar soluciones es desigual cuando a los participantes potenciales les separa una fuerte asimetría en cuanto al grado en el que disponen de información sobre los problemas, en cuanto a su capacidad de saber formularlos y en cuanto a las orientaciones para su solución. Como sugiere LASCH (1996, pág. 81), mientras que todos no tengan el mismo acceso a los medios para adquirir competencia, la teórica igualdad de derechos no conferirá dignidad a las personas y éstas no serán más que idealmente iguales. La mera igualdad política (todos somos ciudadanos iguales ante las leyes, aunque realmente seamos desiguales) no confiere la igualdad real (todos somos ciudadanos en condiciones de igualdad). Una ilustración cada vez más profunda es más imprescindible en las sociedades del conocimiento, en las que la democracia es fácilmente secuestrada por las élites de expertos que deciden por todos. El ejercicio del gobierno democrático exige ilustración para participar activamente en la discusión de los intereses públicos.

Por otro lado, el ideal moral en el que se apoya la democracia parte de la aceptación de la posibilidad de que, con el orden social democrático, no sólo los individuos pueden participar en los asuntos públicos, sino que también puedan contribuir a mejorar la sociedad, a crear algo nuevo en constante progreso. Esto precisa de la colaboración de todos, que cada uno aporte aquello de lo que es capaz; todo eso reclama el no marginar a nadie. Mientras exista exclusión, la democracia está por realizar o se halla enferma. La carencia de educación dificulta e impide la participación,

cuando la democracia no queda reducida a la elección de representantes sin comunicación entre éstos y sus representados.

Finalmente, cabe señalar que el espacio y tiempo escolares, las actividades que allí se desarrollan, son ricas oportunidades para ejercer de manera democrática la convivencia, ensayar la participación, asentar actitudes de respeto y de tolerancia, así como de colaboración con los demás.

b) El estímulo al desarrollo de la personalidad del sujeto

Desde ROUSSEAU, la actitud progresista por excelencia hacia la educación se ha basado en una fe en las posibilidades naturales del hombre, si son ayudadas por la educación y no son entorpecidas por la sociedad. La modalidad de la *educación negativa* que él preconizaba consiste en permitir que el ser humano desarrolle las virtualidades propias de su condición, evitándole los obstáculos negativos que puedan entorpecer un desenvolvimiento que tiene sus propias leyes y que debe ser guiado por el educador, concediendo valor al presente vivido por el niño. Los sujetos tienen infinitas posibilidades y la educación tiene que extraer de ellos lo mejor. Resaltar el valor del sujeto por sí mismo, frente a la imposición externa, es la gran apuesta rousseauniana. Al tiempo que se daba valor a la infancia, se sugería un modelo de hombre adulto liberado y no infantil; es decir, mayor de edad. Montándose sobre esa tradición optimista, el pensamiento psicológico moderno ha asentado la idea de que, gracias a la ayuda externa—en términos de apoyo o como ausencia de impedimentos—los sujetos crecen y logran diferentes grados de plenitud en variadas funciones, capacidades y habilidades de su personalidad. En el proceso de ese desarrollo, cada cual sigue unos ritmos, alcanza unos límites, elabora la experiencia de manera idiosincrásica y se expresa como individuo singular.

La sensibilidad psicológica en educación, en cuanto a entender al sujeto y guardar una cierta sensibilidad hacia él, no se produce al margen, pues, de un proyecto político para el individuo y para la sociedad. Una relación que la dependencia de la sensibilidad pedagógica actual respecto del pensamiento científico psicológico ha perdido, por lo general. La educación que ampara a los *sujetos* y está a su servicio implica considerar en ellos su idiosincrasia, su biografía, su libertad, su autonomía y su radical indivi-

dualidad como insoslayables referencias para los métodos pedagógicos. En las escuelas tiene que asentarse la tolerancia y facilidad para que cada sujeto encuentre posibilidades de ser respetado y pueda realizarse con un cierto grado de autonomía, reconociéndole la capacidad y el derecho de elaborar y perseguir proyectos personales, junto al derecho a la privacidad personal, a la libertad para expresarse y a la posibilidad para asentar su identidad y sentirse semejante a quienes él quiera. La educación, siendo inevitablemente homogeneizadora en cierto grado, al desarrollar un proyecto que plantea contenidos y coordinadas comunes para todos, y exigiendo el cumplimiento inexorable de ciertas reglas que afectan a todos, tiene que ser, a la vez, activa en el desarrollo de las individualidades, tolerante con las singularidades, aceptándolas como valores y riqueza en una sociedad que debe estar al servicio de los individuos.

c) La difusión e incremento del conocimiento y de la cultura en general

La utopía educativa más relevante y decisiva para la educación, desde la tradición clásica griega, pasando por el renacimiento, elevada a su máxima expresión en el siglo XVIII con la Ilustración y el impulso de los ideales revolucionarios, considera que la facultad de conocer, el desarrollo de la racionalidad, son esenciales para el progreso humano; suponiendo que esa capacidad se nutre de los bienes culturales acumulados, especialmente del contenido y del método de las disciplinas científicas, de la llamada *alta cultura*, en general. La realización del hombre y su felicidad dependen de la conquista de la cultura, y de poder llegar hasta los límites máximos en cuanto al dominio del conocimiento abarcable. Sin contenidos no hay desarrollo de la mente, porque este desarrollo consiste en maneras de poseer la cultura y en su adquisición gradual. La esperanza moderna radica en que, con la *apropiación* de la cultura, vista ésta también desde el punto de vista moderno (GIMENO, 1998a), se consigue el progreso. Decimos *apropiación*, queriendo aludir a una forma de aprendizaje que; seguramente, no es la más frecuente en las aulas, que no es la adquisición mimética, pasiva o insignificante. El saber es sinónimo de progreso, de formación del espíritu humano, puesto al servicio del hombre. El saber ilustra y capaci-

ta; no estimula capacidades innatas, sino que las crea. Bajo el prisma de la modernidad, la escuela es un medio para extender los saberes, propiciando que todos participen de esos instrumentos que prolongan las capacidades de los seres humanos haciéndolos crecer. Éste es un ideal de la democracia ilustrada, para hacer posible que cada vez más individuos contribuyan, cuando ya han sido transformados por la educación, a acrecentar los saberes y mejorar la sociedad. El depósito de esa cultura transformadora lo constituyen los elevados logros de la música, la literatura, el arte y los contenidos de las más variadas disciplinas científicas y humanísticas.

d) La inserción de los sujetos en el mundo

El *practicismo* como preocupación por la utilidad de la educación es un eje continuo en la evolución de las prácticas escolares, del currículum y del pensamiento educativo, en pugna con la arraigada tradición humanista y con las deformaciones de un academicismo intelectualista que ha vaciado a la cultura escolar de genuino contenido cultural. COMENIUS planteó con toda claridad (en su obra *Didáctica magna*) la necesidad de esa orientación, la burguesía lo necesitó para responder a las necesidades de la producción, y el carácter complejo de la sociedad reclaman de la escuela la atención al mundo que nos rodea. A comienzos del siglo xx esta orientación adquiere una formulación bien precisa. Las pretendidas bondades que puedan lograrse con la educación democrática, al servicio de los sujetos e ilustradora con el conocimiento, no son propuestas para individuos abstractos, sino para seres reales que viven en circunstancias históricas determinadas, favorecidos o lastrados por las condiciones de vida existentes, que entienden y sienten el mundo y todo lo que pueda ofrecerles la escolarización desde las circunstancias en las que viven. No podemos educar desde el vacío, sino con nutrientes culturales; tampoco podemos educar para el vacío o para una sociedad inexistente, sino para habilitar a los sujetos para que entiendan y puedan participar en su cultura, en las actividades de la sociedad, en la contemporaneidad de su mundo, de su país y de su tiempo.

Esto no significa adaptar a los sujetos para que se ajusten al mundo de lo existente y para que puedan tener éxito, acomodándose a los valores dominantes, sino capacitarlos para que, de for-

ma consciente y crítica, elijan el mundo y las circunstancias que quieran para ser vividos por ellos. Esta funcionalidad de la educación implica preparar de manera concreta para participar activamente en la vida productiva, en la economía, en el mundo social, en la vida política, en el intercambio de significados a través de las relaciones sociales, para que sean gentes que comprendan donde viven y les sea posible vivir con dignidad. No pretendemos que acepten el mundo tal como es, sino que lo comprendan y después lo puedan transformar democráticamente. Este es el sentido de "educar para la vida, en la vida misma". La educación para la inserción en el mundo compone la dimensión "útil" de la educación, verdadera referencia para decidir contenidos, actividades en la escolaridad sin caer en un pragmatismo allicorto. La escuela debe tener un proyecto de hombre y de sociedad que defender e impulsar, pero ha de estar enraizado en los referentes del presente y de la realidad que nos rodea. El futuro prometededor se construye desde las raíces del presente; la educación para el progreso tiene que penetrar en ellas y transformarlas. El compromiso crítico con el presente es la única garantía de liberación.

La mundanería o realidad cotidiana en la que insertar críticamente a los sujetos, en las circunstancias de las sociedades complejas, no se circunscribe a lo local e inmediato, puesto que el mundo cercano está determinado por fuerzas que operan desde contextos lejanos. La inserción que la educación debe realizar ha de hacerse en un mundo globalizado, donde lo local está siempre mediatizado por lo que es externo a lo que nos rodea.

Una de las acepciones más claras de la "inserción en el mundo" es la preparación para el trabajo. La escuela obligatoria se hace realidad cuando el niño ya no es preciso en las actividades productivas. Entonces ella pasa a ser preparatoria para el mundo del trabajo de otra forma, en una realidad laboral mucho más compleja. Cuando la transmisión de destrezas profesionales no es posible realizarla en el proceso mismo de producción, tendrá que ser preparada por la escuela a través de sus contenidos y de sus métodos. Una labor que complementa con la disciplinante para el trabajo: la regularidad con la que se impone asistir a las escuelas es equivalente a la que se exige a los trabajadores, por ejemplo. La escolaridad se convierte en paso obligatorio para poder ingresar en el trabajo en otras condiciones; algo a lo que as-

piraban los movimientos obreros en el siglo XIX; en un principio, como mecanismo para evitar las penalidades del trabajo a los niños, aunque también como recurso para exigir mejores condiciones salariales sin la competencia del trabajo infantil. Las nuevas condiciones sociales, la introducción de nuevas máquinas, la mayor complejidad de las tareas a realizar, harán de la escolarización algo que acrecentará el valor de la fuerza de trabajo. La escuela se hizo primero obligatoria (es el caso de Francia, al menos) para los niños que trabajaban en las fábricas. En la primera mitad del siglo XIX, países como Alemania, Francia o Inglaterra comienzan a exigir la presentación del certificado de escolaridad para los niños que quieren trabajar (QUERNIEN, 1979).

Esta inserción en el mundo, interpretado éste como realidad en la que vivimos, que reclama directrices pedagógicas concretas, tiene que completarse con la función de propiciar que los sujetos conciban y se comprometan con otros mundos—los imaginados—para que sirvan para cambiar el mundo real. La educación se percibe como instrumento difusor de significados, apreciaciones y valores coherentes con un mundo deseado, bien sea éste el proyecto de sociedad más justa, el modelo de sociedad integrada que defienden los Estados, bien se quiera instaurar una sociedad regida por un credo religioso, político o cultural. Incidir de manera cotidiana en las mentes y en los afectos de seres que pueden ser pensados como futuros ciudadanos, fieles de una religión o posibles militantes de causas diversas, es algo demasiado importante para no querer gobernar la influencia de la escolaridad de acuerdo con los modelos de esos mundos atisbados. No es extraño, pues, que los Estados y las religiones hayan utilizado el sistema educativo, y sigan haciéndolo, poniéndolo al servicio de causas legítimas y democráticamente defendibles, pero también al de otras de signo contrario.

e) La custodia de los más jóvenes

La educación obligatoria, especialmente en su fase de la enseñanza primaria, tiene una función inevitable de custodia de la infancia; una función que se amplía en las sociedades desarrolladas hacia abajo (hacia la educación preescolar o infantil) y también hacia arriba (en la educación secundaria). La obligatoriedad de la educación durante las etapas primeras del desarrollo huma-

no refleja una especie de contrato o de pacto entre el sistema escolar y la familia, entre ésta y el Estado. Un pacto que viene a estipular algo así como: "usted nos deja al cuidado de su hijo, y nosotros se lo devolvemos educado, en condiciones que no están a su alcance". La función de custodia—que muchas veces los profesores se resisten a aceptar de manera explícita, aunque después la ejercen con contundencia notable dentro de las aulas—es la primera manifestación de la finalidad de la escolarización como institución social hoy en día, lo cual reclama una vigilancia social sobre el comportamiento de las escuelas. Los padres llevan a sus hijos a éstas y allí deben ser cuidados. La carencia de trabajo para los jóvenes en las sociedades más desarrolladas extiende esta función a través de una escolaridad cada vez más prolongada, que hace de la misma un espacio conflictivo y de retención de la inserción en el mundo, contradictorio con otras de sus funciones. Retiene en una situación de "vigilancia" a individuos en realidad adultos.

Los cambios sociales que están detrás de la universalización de la enseñanza obligatoria hicieron de las escuelas espacios parecidos al familiar para el cuidado de la infancia y de la juventud. La industrialización, el desarrollo del comercio y la concentración de la población en las ciudades desplazaron el trabajo fuera del medio familiar, tal como lo venía ejerciendo el artesano o el pequeño agricultor, lo cual dejó a la familia trabajadora sin tiempo y sin capacidad material para custodiar a sus hijos. La incorporación de la mujer al mundo del trabajo fuera del hogar, en sociedades con familias nucleares reducidas a padres e hijos, hizo necesarias instituciones para la atención de los hijos mientras los padres no pueden hacerlo. Ese espacio podría haber sido otro, pero estaba ya inventado, y era la escuela: lugar que adquiere este papel de la mano de una necesidad social perentoria, no fundado en ningún gran principio filosófico del tipo de los que arropan las finalidades anteriormente comentadas. Los profesores no sólo ilustran y cultivan a sujetos, les ayudan a entender el mundo o crean un nuevo orden social, sino que *guardan* en buenas condiciones a los niños y a los adolescentes y se hacen padres sustitutos. Este es un pacto no explícito, aunque bien real, que exige ser contemplado en la definición del puesto de trabajo de profesor que debe ser asumido con todas las consecuencias

y garantías, aunque algunos docentes entiendan que eso es una desprofesionalización.

La educación, en tanto que esperanza de la modernidad, no sólo es ilustradora con la cultura y constructora de un orden racional en el intelecto, sino que también es creadora de un orden en la conducta individual y en el comportamiento social. Ese orden ha sido interpretado como disciplinante y ha sido muy eficazmente llevado a cabo, hasta terriblemente utilizado como una forma de sometimiento del sujeto, sin que hayan faltado usos militares de mantenimiento del orden (formaciones, uniformes, ritos para la preservación de la autoridad, etc.). En sus orígenes, la escuela cumplía una misión de domesticación y adiestramiento moral, cuando los aparatos ideológicos de los Estados modernos no tenían fuerza moral ni medios apropiados para imponer una idea de ciudadanía que se comportase adecuadamente. La custodia ha ido mucho más allá de "guardar" a la infancia, habiendo acumulado toda una tradición de pautas severas de control del cuerpo, de vigilancia psicológica y de dominio de la conducta, hasta llegar a casos de anulación de los sujetos. En el ambiente escolar, al estar alejado del escrutinio público y dejado al arbitrio de la desigualdad de poderes entre institución e individuos débiles, también se han realizado prácticas que poco tienen que ver con la educación entendida como desarrollo y progreso individual, social o cultural.

El espacio escolar ha sido, y sigue siendo en muchas de sus normas y costumbres, un lugar para el ejercicio de la violencia más que simbólica. La particular historia negra de la institución escolar recoge tradiciones leves y fuertes de vigilancia, castigo, imposición, sometimiento, vejación, imposición de doctrinas, autoritarismo, sadismo y etiquetados discriminatorios, entre otras manifestaciones de un aparato institucional, metodológico y de autoridad que ha sido un medio de control social muy eficiente al servicio de sociedades o de grupos represores de las libertades individuales y de determinados sectores. [Véase la obra de FOUCAULT (1978) o la de GIBSON (1980)]. Países de la civilizada Europa, como el Reino Unido, no abolieron el castigo físico en las escuelas hasta la década de los ochenta en el presente siglo. En otros lugares sigue siendo práctica habitual. La tradición escolar progresista ha tenido como uno de sus rasgos más notables la lucha por desterrar de los métodos y de las relaciones humanas

en las escuelas toda una tradición autoritaria y represora (ejemplarmente ejecutada en los espacios cerrados que han sido los internados), cumplida en muchos casos con el beneplácito de la familia y de las autoridades políticas, religiosas y de la educación.

Esta escolaridad deseable y deseada por su diversificada funcionalidad, ¿es un proyecto factible? ¿Son posibles todas esas esperanzas a la vez? ¿O, acaso, la escuela es el único muro que nos queda ante el que lamentarse por los males y lacras sociales o el único espejo en el que proyectar el imaginario social del progreso? ¿Cargaría de tan loables y ambiciosas posibilidades utópicas, ¿no es descargar a otros agentes sociales de esas responsabilidades? ¿Tiene la escuela realmente tantas posibilidades, con los medios y la autoridad de los que hoy dispone? ¿No será conveniente volver a situarla en el marco de otras instituciones que la alivien de tan pesada carga?

De momento quedémosnos con el hecho de que un abanico tan variado, complejo y hasta contradictorio de fines obliga a tener perspectivas también complejas en todo aquél que quiera comprender y juzgar la escolarización obligatoria. La escuela es una encrucijada de culturas (PÉREZ GÓMEZ, 1998) por donde circulan y piden paso preferente, a la vez, demandas muy diversas. Una perspectiva tan polivalente, ante todo, es necesaria en los profesores, quienes en su trabajo diario deben dar contenido a esas finalidades que han de buscarse al mismo tiempo. Es frecuente que esas demandas exijan prioridades, contenidos y actividades contradictorias entre sí, o incongruencias entre lo que postula el currículum oficial y lo que demandan las autoridades educativas, las empresas que gobiernan los centros cuando éstos son privados, las urgencias de los padres, los valores dominantes de la sociedad y los principios de la propia ética personal y la forma de entender las necesidades de los alumnos.

La escolarización se convierte en una característica antropológica de las sociedades complejas

La escolaridad obligatoria forma parte de la realidad social y se ha convertido en una dimensión esencial para caracterizar el pasado, el presente y el futuro de las sociedades, de los pueblos, de los países, de las culturas y de los individuos. Se considera un indicador de la calidad de vida. Como realidad social, su existencia o su carencia generan consecuencias para las personas y presta una dinámica propia a las relaciones sociales. Quienes poseen educación en mayor medida y de más calidad tienen condiciones de las que no disponen los que carecen de ella. La educación se convierte en fuente de nuevas desigualdades en cuanto a las oportunidades de las personas, de las familias, entre países, entre géneros, razas y grupos sociales.

La educación escolarizada es una especie de cualidad añadida que, una vez adquirida, condiciona todo el futuro. Tiene un valor que provoca reacciones en cadena en aspectos diferentes de la realidad y entre generaciones distintas: las familias que han sido educadas tendrán hijos con más educación, a su vez, y éstos dispondrán de más facilidades, gracias a que la educación es una especie de capital que se multiplica por sí mismo. La educación de los padres condicionará la que ellos elegirán dar a sus hijos. Los conocimientos sobre sanidad o nutrición que adquiere una futura madre, por ejemplo, mejoran las condiciones materiales de vida de sus hijos desde el mismo embarazo. El mercado de trabajo, en

términos generales, premia todavía a los que tienen más alto nivel de educación. La educación práctica o profesional requiere una base cada vez más amplia de formación general que se imparte en la etapa de educación obligatoria. El consumidor informado es exigente con los productos, puede ser menos manipulado y mejora la productividad del mercado. La escolarización es, en suma, un mecanismo para la absorción de competencias que se inserta en una red social compleja de interdependencias entre los individuos y los grupos sociales.

El punto de vista moderno, progresista e ilustrado, ha concebido la educación como fuente de efectos personales y colectivos de carácter positivo. Pero ya comentamos que la escuela tiene su pequeña o gran historia negra, siendo preciso desvelar los efectos negativos que ocasiona. Para alcanzar una visión completa acerca de los efectos que produce en los sujetos escolarizados, hace falta un enfoque metodológico que ilumine la cara oculta de la experiencia escolar, aceptando que en la realidad existe algo más que las positivas intenciones del currículum explícito u oficial. Hace falta un enfoque que contemple la ecuación que establece que el *currículum real* y efectivo es igual a los efectos alcanzados en el *currículum explícito*, más aquellos otros efectos no previstos, correspondientes al *currículum lateral* u *oculto*.

Uno de los capítulos de la investigación que más ha trabajado la idea de la proyección individual y social de la experiencia escolar es el que se refiere a ese *currículum oculto* (JACKSON, 1991; TORRES, 1991). Este concepto hace referencia a los efectos educativos derivados o secundarios permanentes que la escuela, sus métodos o los profesores provocan de manera encubierta en los sujetos que pasan por la experiencia escolar. Puede referirse a efectos positivos o negativos, aunque, generalmente, el concepto se utiliza más para aludir a los segundos. Tendemos a enjuiciar y a dar significado a las acciones por los motivos explícitos o por los más aparentes que las guían y por la evidencia primera con la que se nos muestran. Pero la realidad y los motivos aparentes no agotan todo el valor y lo que significan las acciones y las prácticas educativas; es preciso observar sus efectos colaterales, que también crean esa realidad antropológica que es la escolarización en las sociedades modernas. Es preciso llamar la atención sobre ideologías latentes, finalidades encubiertas de las prácticas edu-

cativas, consecuencias no previstas, sobre las actitudes y valores que se adquieran sin que sean un objetivo buscado de la práctica. Esa realidad educativa no aparente nos da una imagen en negativo que puede contrastar con los propósitos loables y positivos en los que apoyamos los argumentos, al proponer un proyecto educativo, una visión de la educación o cualquiera de las prácticas metodológicas que se realizan. La perspectiva que nos da el análisis del currículum oculto es un complemento analítico más sutil para reflexionar e ir más allá de las apariencias de la realidad observable a primera vista.

Se ha insistido tanto desde hace unas décadas en esta dimensión "en negativo" sobre la escolaridad, que, por nuestra parte, en este trabajo vamos a recobrar la visión intencional de la educación, ya que la crítica no es sino un instrumento para volver a orientarla. Los sistemas educativos en los que se desarrolla la escolaridad obligatoria son, desde luego, manifiestamente mejorables, pero son lo que tenemos. Una crítica negativa, sin afianzar al mismo tiempo las *representaciones sociales* de progreso para las que se cree sirve la educación, podría hacer dudar sobre la conveniencia de seguir apoyándola con medios, con políticas apropiadas, con el entusiasmo colectivo, con la moral alta del profesorado, así como con la colaboración de los padres para hacerla viable y creíble ante los estudiantes y ante la sociedad.

La escolaridad obligatoria es una realidad de dimensiones sociales, políticas, antropológicas, familiares y personales, que se proyecta en la mentalidad, en los afectos y en los comportamientos. Veamos algunas de las consecuencias más relevantes de su institucionalización.

La escolarización y la identidad de los sujetos

La escolarización obligatoria ocupa las primeras etapas del desarrollo de los seres humanos, caracterizándolos como sujetos de una clase social nueva: la de alumnos en etapa infantil o en la adolescencia; da una identidad particular a estas edades al concebir las etapas evolutivas características en la vida. Ser niño, niña o joven es una condición de alguna forma marcada por el hecho

de asistir a instituciones escolares. A éstas las concebimos espacios poblados de niños y de jóvenes; a todos éstos los percibimos como sujetos que deben estar en las escuelas. La educación obligatoria es un derecho a recibir lo que se considera un bien en una etapa determinada de la vida. A ella asisten los niños y los adolescentes. Los contenidos y diplomas que de ella se obtienen pueden lograrse en otros momentos de la vida, pero lo "normal" es hacerlo "a su tiempo", el tiempo infantil y juvenil. Culturalmente estamos acostumbrados a verlo así, aunque podría ser de otro modo.

Al estar las etapas de la vida definidas, muy fundamentalmente, por los papeles que se desempeñan o dejan de desempeñarse en ellas, y que son reconocidos por los demás como propios del *status* de una determinada edad, la experiencia de la escolarización obligatoria constituye la idea que se tiene de la infancia y de la adolescencia. Las edades quedaron sometidas a un cierto ritmo, como afirma Caron (1996, pág. 173), por la educación y la instrucción a partir del siglo XVIII. Los adultos que son alfabetizados una vez que pasaron de la edad de escolarización saben muy bien lo que significa para su autoimagen la inoportunidad de su condición de aprendices públicamente reconocidos en cuanto tales. La entrada y permanencia en las escuelas implica una separación entre la vida del niño o la del adolescente y la del adulto; marcan una diferencia entre la vida en familia, que se va vaciando, y la vida en la escuela, que ocuparán el Estado y los profesores, diferenciándose dos espacios de socialización. El espacio social escolar es peculiar, en él se desarrollan singulares relaciones con los adultos y entre los iguales que marcarán al sujeto como un todo. Aparentará ser un período de vida no productivo, "de preparación", separado de la fase productiva y de entrada efectiva en el mundo. La escolarización institucionaliza a la infancia y a la adolescencia, contribuye a darles un sentido y una especificidad en nuestra cultura, a facilitarles un ambiente especial reglamentado por las leyes y normas inherentes a los usos escolares, institucionalizando lo que antes eran espacios de convivencia dejados a la espontaneidad. La escolaridad y las normas que imperen en sus prácticas definirán también la normalidad y la anormalidad de niños y jóvenes de cara a la sociedad. Nos recordaremos siempre a nosotros mismos "como niños y jó-

venes que íbamos a la escuela", y apreciaremos en los niños y adolescentes que no asisten a ella la carencia de una dimensión en la calidad de sus vidas. Las vivencias experimentadas en la escolaridad dan un sentido a la experiencia en esas etapas, distinguiendo a quienes las tienen de aquellos que no las poseen.

La escolarización se convierte en un rasgo antropológico de importancia esencial que dibuja la imagen de una infancia y una primera juventud, ubicadas en unas condiciones de vida idealizadas, que se consideran inherentes, y que son definitorias de un *status*: ser niño o adolescente consiste, entre otras cosas, en ser considerado como sujeto a escolarizar. La diferencia entre etapas marcadas en la niñez, o entre ésta y la adolescencia se corresponderá con estilos de educación también diferenciados. La transición de una etapa a otra estará marcada por la experiencia escolar que se haya tenido (GIMENO, 1996).

La sensibilización ante la especificidad de la *infancia*, las actitudes protectoras hacia la misma y su consideración como etapa muy propicia para la educación han tenido una larga evolución histórica. Surgen, lentamente, en la Edad Media y se imponen como una tendencia imparabla desde el siglo XIV, ligada al nacimiento de la intimidad familiar que le proporciona cuidado y ternura (ARIES, 1986). El abandono de niños por sus padres es muy frecuente hasta esos momentos; son los llamados niños *expositos* (BOSWELL, 1999), recogidos en algunos casos por las instituciones de caridad o simplemente dejados a su mala suerte, en otros muchos. Los "niños de la calle" de muchas de las grandes ciudades del tercer mundo dibujan en nuestras retinas situaciones más generalizadas en otros tiempos e, infelizmente, no superadas hoy. Gracias a los humanistas (caso de ERASMO y VIVES, por ejemplo), así como a la definitiva proyección que tuvo la obra *Emilio* de ROUSSEAU y al optimismo de la Ilustración, se asentó de manera sólida la creencia acerca de la importancia de la buena crianza y de la instrucción de los más pequeños como formas de crear un nuevo orden social. Ese optimismo se apoyó en la idea de la plasticidad de la naturaleza humana en esos primeros años. Idea que no fue ajena a la tradición cristiana acerca de la naturaleza caída del hombre que necesita enmendarse y ser ayudado por la gracia para salvarse. La perspectiva rousseauiana difundió la presunción de la existencia de una naturaleza específica del menor que

tiene peculiaridades en cada individuo y que necesita manifestarse y ser protegida por la educación. Moldable, dirigible, corregible o digna de protección, la idea de *infancia* se asienta constituyéndose como fase de la vida que condiciona el porvenir del individuo y de la sociedad, quedando ligado lo que ocurra en ella con el futuro del ser inmaduro. El psicoanálisis en el siglo XX y toda la psicología con alguna orientación ambientalista y cultural pusieron su énfasis en esa concepción de etapa impregnable y dirigible. Al tiempo que la edad infantil se considera gobernable o plástica de posibilidades, se la percibe también carente de las cualidades del adulto maduro, un déficit que es preciso suplir a través de un proceso dirigido por los adultos, aunque fuera en el sentido *negativo* de ROUSSEAU. Se genera así una separación categórica entre el niño y el adulto que llegará hasta nuestros días (VARELA, 1986), que despierta actitudes, significados y valoraciones múltiples y contradictorios.

Como señala ARIES, desde el siglo XVIII hasta nuestros días, en las actitudes de los adultos hacia la infancia se mezclarán en dosis variables, según el momento histórico y según el tipo de sociedad, la ternura y la severidad hacia los niños, un juego complicado entre la pedagogía, el amor y la moral, entre la necesidad de guiarlos y la tendencia a respetar su buena naturaleza, entre el trato mimado y la imposición. La concepción contradictoria de la infancia es algo que media de manera ambivalente las relaciones humanas con los más pequeños. Una ambivalencia que se trasladará a la escolarización (espacio para la protección y el cuidado, a la vez que espacio reglado por normas que es preciso cumplir), a los métodos pedagógicos (formas de guiar el crecimiento y maneras de imponer), a los contenidos del currículum (alimento para gozar y pócima obligatoria) y a los profesores (amorosos cuidadores y vigilantes que representan un orden particular).

El ser niño, ¿acaso es una categoría universal de caracteres unívocos? No lo parece, si aceptamos la ambivalencia con la que se le trata. Esto da pie a considerar concepciones y valoraciones diversificadas de la infancia, a que la combinación de aspectos o posibilidades que se le presuponen y de actitudes que se desarrollan hacia ella varíen en unos sectores sociales respecto de otros o entre culturas diferentes. Pensar la infancia como una etapa pretendidamente universal y promisoría que afecta a todos,

oculta las diferentes situaciones sociales de los niños al vivirla, y las distintas consecuencias que el paso por un sistema educativo tiene para las formas de experimentarla (VARELA, 1986). Esta etapa especializada en el cuidado total del sujeto y en la nutrición de su espíritu, idealizada por el pensamiento pedagógico y psicológico modernos, no la experimentan idealmente todos los niños, como tampoco será cierto que la escolarización rellene de forma relevante su cotidiano transcurrir. Corremos el peligro de creer que la experiencia escolar para la infancia es lo que la caracteriza esencialmente, olvidando otras circunstancias que afectan a esa etapa de la vida. Idéntico argumento se puede aplicar a la adolescencia con más motivo, dado que la escolarización completa de la misma es más tardía históricamente, de suerte que la variedad de situaciones y de *status* de estos jóvenes nos muestra a éstos en muy diferentes escenarios sociales.

El niño no se ha liberado por completo, la infancia no es siempre espacio vital respetado para educarse, como demuestra la existencia del castigo y de los malos tratos físicos, la pervivencia del trabajo infantil, la prostitución, etc. No obstante, en nuestra sociedad parece haber sido considerada, mayoritariamente y de manera definitiva, como un espacio de vida respetado que, cuando carece de esas condiciones, se denuncia como una lacra social. La escolarización se pensó que era una contribución a la realización de las posibilidades de esta etapa, al ofrecérsese un espacio propio, ideal y depurado, separado de las influencias nocivas del resto del mundo de los adultos, segregando a los niños en un espacio y en un tiempo con reglas propias. El futuro de los hijos queda ligado a lo que haga con ellos la escuela; ésta rellena las posibilidades que da la plasticidad infantil y colma sus carencias hasta completarla en el estado adulto final. Las visiones optimistas acerca de lo que permite la etapa infantil se trasladaron a la escuela que la acogió, dando a entender que las prácticas instituidas en ésta serán los medios para conseguir los frutos deseados: una visión que ha idealizado a una escuela y a las experiencias vividas en ella, que no han sido, precisamente, del todo ideales.

El conocimiento sistematizado por la psicología de la figura de la infancia le dio carta de naturaleza en el mundo de las representaciones simbólicas prestigiosas dentro de nuestra cultura.

ARIES recuerda cómo el estudio del niño, quizá haya sido la primera de las ciencias del hombre en la historia. Estos estudios, a partir del siglo XIX, fueron llamando la atención sobre las consecuencias inútiles y negativas del trato brutal y del castigo a los niños, generándose una mirada comprensiva positiva hacia el respeto al desarrollo en las mejores condiciones posibles que triunfaría definitivamente como aspiración en el primer tercio de nuestro siglo. Una idea a la que le resta camino para hacerse realidad plena y para todos por igual, al quedar condicionada por otros aspectos del bienestar familiar y social, pero que se va imponiendo en las leyes, en el pensamiento, en las conciencias y en los comportamientos. Esta concepción de infancia como tiempo privilegiado de preparación, de ayuda al desarrollo humano, marcando el destino de los sujetos, sigue siendo válida, pero es propia de una concepción estática de la sociedad.

Hoy, cuando muchos jóvenes siguen "preparándose" hasta bien entrada la madurez y cuando se nos impone la idea del cambio permanente, es toda la vida, y no sólo las etapas de inmadurez, la que tiende a concebirse ocupada en la *educación permanente*. En la sociedad del conocimiento y de la inestabilidad del empleo, la etapa de *estudiante*, de ser *alumno*, como sujeto que está dedicado a aprender en el ambiente escolar, se está diluyendo. La "educación para la vida"—mensaje que caracteriza la tendencia pragmática de la educación durante todo el siglo XX—tendrá que ser interpretada como "para una vida de aprendizaje constante", que no es una preparación para la actividad real adulta estable. En estas nuevas sociedades no puede decirse que haya una edad crítica o privilegiada para educarse, fuera de la cual las influencias externas dejan de impactarnos. Desde luego, hay experiencias definitivas, pero la antropología del aprendizaje humano considera al hombre un ser inconcluso y siempre abierto, cuya plasticidad depende de circunstancias sociales e históricas. Los procesos de socialización y de resocialización a los que nos obliga el cambio cultural constante reclaman personalidades flexibles con apertura para asimilar cambios. La vida entera dedicada al aprendizaje es una nueva esperanza de la concepción moderna de la educación, que presta sentido a la educación permanente, a la de los adultos que no fueron escolarizados, a la educación compensatoria para los que muestran déficit de aprendizaje y a

las actividades de educación popular fuera de los marcos institucionales escolares. En la medida en que la escolarización no cierra ya la etapa de aprender, la infancia institucionalizada por la escuela deja de ser etapa exclusiva de preparación. Un proceso, gracias al cual, el concepto de *infancia* tenderá a verse despojado de las finalidades educativas de carácter ilustrado, en el sentido de ser preparación para la inserción en el mundo y de asimilación de la cultura, pasando a convertirse en una etapa para el cuidado psicológico del sujeto; es decir, de "cultivo sin cultura". Las escuelas pasan, de manera más clara, a ser segundas familias dedicadas a proporcionar cuidados psicológicos y los profesores serán prolongaciones más evidentes de los padres. Una tendencia que se ha convertido en uno de los rasgos de las pedagogías modernas (ARENDET, 1996; VARELA, 1995).

La universalidad de la educación y la identidad del hombre moderno

La *identidad* es aquello por lo que creemos que somos alguien determinado, que nos singulariza y que hace que nos sintamos diferentes, total o parcialmente, a los demás. Es algo que adquirimos como consecuencia de nuestro paso por grupos sociales y por tener experiencias diversas (unas causadas por la posición en la que la vida nos coloca desde el nacimiento y otras elegidas por nosotros). Sentirse alguien que tiene una determinada entidad es una característica y una necesidad básica de la personalidad, que da consistencia al yo, que presta continuidad y estabilidad a nuestra presencia en las relaciones sociales que mantenemos, que es base del aprecio que sentimos por nosotros mismos y que sirve para percibir a los demás, en tanto nos asemejamos o diferenciamos de ellos. La identidad es una forma de sentir la subjetividad como algo constituido por la posesión de algunas cualidades. Se nutre de experiencias concretas y también de asumir modelos normativos ideales contruidos culturalmente. La escolarización y los frutos obtenidos de ella, además de dar identidad colectiva a los escolarizados (seres infantiles o adolescentes no-adultos), son referentes en la constitución de la subjetividad, en el sentido de que es un criterio para crear que somos de una determinada

manera y que somos más o menos valiosos en comparación con los demás. En general, todas las prácticas educativas actúan como dispositivos pedagógicos que construyen y median las relaciones del sujeto consigo mismo (LARROSA, 1995).

La identidad se puede entender de varias maneras (HALL y otros, 1992, págs. 275): a) Desde la perspectiva ilustrada, la identidad es el núcleo fijo, estabilizado y coherente del yo, dotado de razón, atributo que se manifiesta en la coherencia de las acciones conscientes y que es consolidado a partir de unas condiciones dadas desde el nacimiento y de algunas experiencias básicas que nos otorgan la impronta definitiva. b) Desde una perspectiva sociológica, la identidad se cree que es el *poso* psicológico (el *self* o *mí mismo* del interaccionismo) que dejan en nosotros las interacciones con los otros significativos; lo cual nos da una idea de la complejidad múltiple de lo que creemos que somos, de la identidad variable o a diferentes niveles en que se sitúa nuestro sentido de autopertenencia a grupos y culturas en las sociedades complejas, en las que pasamos por contextos muy diversificados. c) Desde un punto de vista postmoderno, la identidad no es algo unificado, definitivo y fijado de una vez por todas, sino algo en constante transformación, de suerte que el sujeto asume diferentes identidades en momentos y lugares distintos. Si el sujeto se cree dotado de una identidad determinada no es porque la posea, sino como consecuencia de la narración de su vida que se representa ante sí. Esta forma de entender la identidad es coherente con el tipo de sociedades cambiantes en la postmodernidad.

La educación, en general, se ha considerado un referente para la identidad en el sentido moderno, gracias a la insuficiencia radical del ser humano en el nacimiento, que nos convierte en seres culturales, especialmente dotados y abocados a aprender. Rousseau afirmaba:

Nacemos débiles, tenemos necesidad de fuerza; nacemos desprovistos de todo, tenemos necesidad de asistencia; nacemos estúpidos, tenemos necesidad de juicio: Todo lo que nosotros no poseemos por nuestro nacimiento y de lo que tenemos gran necesidad al ser mayores, nos es dado por la educación.

(Emilio, págs. 36.)

Otro pensador del siglo XVIII completa la idea de la capacidad humanizadora de la educación desde una perspectiva que cabe referir más directamente a la educación como esfuerzo sistemático del tipo del que se desarrolla en la escolarización:

Por la educación, el hombre ha de ser, pues:

- a) *Disciplinado*. Disciplinar es tratar de impedir que la animalidad se extienda a la humanidad, tanto en el hombre individual como en el hombre social. Así, pues, la disciplina es meramente la sumisión de la barbarie.
- b) *Cultivado*. La cultura comprende la instrucción y la enseñanza. Proporciona la habilidad, que es la posesión de una facultad por la cual se alcanzan todos los fines propuestos. ...
- c) Es preciso atender a que el hombre sea también prudente, a que se adapte a la sociedad humana para que sea querido y tenga influencia. Aquí corresponde una especie de enseñanza que se llama *civilidad* ...
- d) Hay que atender a la *moralización*. El hombre no sólo debe ser hábil para todos los fines, sino que ha de tener también un criterio con arreglo al cual sólo escoja los buenos. (KANT, 1991, pág. 38.)

Estos pensamientos nos muestran las raíces originarias del proyecto moderno de educación, guiado reflexivamente por unos fines, constructor de la razonabilidad y de todo un modelo de hombre, de su yo estable; haciendo descansar dicho proyecto en la asimilación razonada de la cultura. A través de la escolarización se desarrolla un proceso de socialización secundaria, de tal relevancia, que deja huellas definitivas en el ser humano, pasando a formar parte de nuestra identidad en sentido ilustrado. Un proyecto que pretende alcanzar no sólo la dimensión intelectual, sino que hace descansar en él la posibilidad de convertir a cada uno en ciudadano maduro, libre y autónomo en la que se apoya el progreso social. Es la imagen del hombre nuevo construido por la cultura. El pensamiento de KANT resulta premonitorio del fracaso de los cambios sociales que no cuentan con la transformación del ser humano:

...acaso mediante una revolución sobrevenida un derrocamiento del despotismo personal y de la opresión acaparadora y dominante, pero nunca la verdadera reforma del modo de pensar; sino que nue-

vos prejuicios, tanto incluso como los viejos, servirán de riendas de la gran muchedumbre carente de pensamiento.

(KANT, 1999, pág: 65.)

En la cultura europea, desde el Renacimiento, conectando con la tradición clásica griega y, principalmente, desde el siglo XVIII hasta nuestros días, se ha desarrollado la utopía que considera que la racionalidad es la base del progreso humano y que una y otra se logran "ilustrándose". La gran esperanza de la modernidad radica en que la posesión de la cultura *densa* perfeccione a las facultades intelectuales y se convierta en virtud o guía de la conducta, en un modo de vida. Ése es el verdadero sentido de los cambios históricos profundos. A partir de la educación se da al ser humano una nueva condición de su identidad, un núcleo estable de su personalidad que le sirve para verse, para ver el mundo y para ver a los demás. Estar educado, haber sido escolarizado, no es una circunstancia más, sino una especie de dotación añadida, que, además de hacer crecer al sujeto, es fundamento de la libertad y de la autonomía personales.

Las contestaciones que cada uno tiene a las preguntas de quién cree que es y cómo se siente y percibe a sí mismo, tienen mucho que ver con la educación recibida, porque ésta es considerada un valor en sí. De alguna manera, "nos sabemos" a nosotros mismos según todo lo que sabemos. La educación la hemos comprendido como un enriquecimiento de la subjetividad que da cierto poder sobre la acción. El yo del hombre moderno escolarizado se espera que sea un yo reflexivo que sopesa las acciones, manteniendo un control de las mismas, desligado de sometimientos a los poderes que no sean racionales (GIDDENS, 1995). El sujeto escolarizado queda unguado por la experiencia escolar. Es una especie de equipamiento de la personalidad, en general, y de la racionalidad humana, en un sentido más específico. Si el yo cartesiano se piensa en tanto que ser pensante, el yo educado se pensará como ser dotado de la racionalidad que le otorga la educación. Ésta es una segunda naturaleza. Así lo entendió el pensamiento ilustrado. Ese ideal presupone una línea de continuidad entre el cultivo del individuo y la conducta racional de la sociedad. Las bondades individuales de la ilustración se transfieren a la sociedad en la que se desempeñan los ilustrados, generándose

una gran dosis de esperanza al unirse la "mejor escuela" y la "mejor sociedad" (STEINER, 1998, página 102).

La educación y, suponemos que también, la escolarización, dotan al ser humano de identidad, según el sentido moderno dado a ésta. Sus efectos no se quedan en ese plano personal. Gracias al poder para jerarquizar a los individuos que tiene la escolaridad (el tenerla o no, el recibirla por más o menos tiempo y con distintos niveles de calidad), proporciona una distinción que es hecha pública por acreditaciones y diplomas, siendo avalada por las imágenes sociales que despierta. El saberse educado será no sólo la experiencia de poseer cualidades de racionalidad, sino también una manera de sentirse en posesión de distintivos que nos comparan con los demás, que nos hacen más semejantes a unos y diferentes respecto de otros. Sentirse más educado es sentirse también privilegiado en una sociedad en la que se valora la educación. La estructura jerárquica del sistema educativo se encarga de transmitir la "diferencia" que clasifica a cada sujeto, de acuerdo con la cota hasta la que ha ascendido en la pirámide del sistema escolar y según el itinerario por el que ha subido. La identidad moderna fundamentada en la educación tiene, pues, esos dos sentidos: el kantiano y el de ser un distintivo social. En las condiciones de las sociedades actuales, en las que priman los valores materiales, la meritocracia, la competitividad y la búsqueda del trabajo escaso, la identidad ilustrada (Kantiana) pierde peso a favor de la jerarquizadora.

La educación en las relaciones sociales

La identidad personal y social de la que nos dotan la educación y la escolarización es un importante mediador de las relaciones con los demás; lo que quiere decir que nos comportamos con ellos y creemos que se comportan con nosotros —o deberían hacerlo— de acuerdo con la educación que se tiene. La mediación que la educación realiza en las relaciones sociales se debe a sus efectos profundos en la personalidad, a la forma en que percibimos a los demás, y a que condiciona las expectativas acerca de los otros. El ser humano educado sigue unas pautas de conducta en sus relaciones con los demás que están marcadas por la

educación, aunque ésta no sea todopoderosa en la determinación de las mismas. Si admitimos ese carácter mediador de la educación, que no es otro que el que tiene la cultura, la escolarización añade el matiz de que esa mediación es intencional.

Este carácter social de la educación y su capacidad de intermediación en las relaciones sociales se muestra de manera evidente —aunque sea una manifestación aparentemente superficial, pero importante— cuando se la entiende como *cortesía* (usos de la corte) o *civilidad*; una adquisición de pautas ritualizadas para convivir civilizadamente con los otros. Algo que se refleja muy bien en los tratados y guías de urbanidad, ahora en desuso, o cuando se la concibe como preparación cívica para la convivencia. Las pautas de convivencia empiezan por el dominio del cuerpo y por el aprendizaje de la buena compostura. Erasmo (1985), en el siglo XVI, señalaba de manera muy clara esa dimensión cortesana y civilizadora de la educación cuando recomendaba:

Así pues, a fin de que el ánimo bien compuesto del niño reluzca por doquiera (y reluce más que nada en el semblante), sean los ojos plácidos, pudorosos, llenos de compostura; no torvos, lo que es señal de ferocidad; no maliciosos, que lo es de desverguenza; no errantes y volvedizos, que es signo de demencia; no bizqueantes, que es propio de suspicaces y maquinadores de trampas, ni desmesuradamente abiertos, que lo es de estúpidos, (...) ni demasiado penetrantes, que es señal de iracundia, tampoco insinuadores y habladores, que es señal de impudicia; no, sino tales que revelen en sí un ánimo sosegado y respetuosamente amigable.

(Pág. 21.)

Con la adquisición de hábitos de "buena presentación de sí mismo" ante los demás, la educación hace de mediadora entre los ideales que subyacen a unas determinadas normas sociales y la presentación de la persona en la vida cotidiana, modelando el personaje que mostramos a los otros, como considera GOFFMAN (1993). El carácter civilizador de la educación es algo más profundo que la simple adquisición de los ritos de cortesía; o, dicho de otra manera, éstos tienen un significado más profundo que el de aparentar ser meros formalismos externos para los usos sociales. Esos ritos obedecen a las determinaciones profundas que en

la personalidad ha impuesto el proceso civilizatorio. Recordemos cómo KANT atribuía al hombre educado la cualidad de ser *disciplinado*. ELIAS (1987) ha señalado cómo las formas de vivir en sociedad modelan en profundidad el aparato psíquico de los seres humanos, controlando los impulsos y los instintos, dominando las emociones espontáneas, reprimiendo las pasiones, refinando las costumbres, a través de la red de interdependencias que nos unen a otros seres humanos y que generan una mayor seguridad a cambio del autodomnio.

Si bien es verdad, según cree ELIAS (1987, pág. 451), que, en términos generales, ese proceso civilizatorio es un proceso ciego, no racional e inconsciente, también es cierto que no es irracional y que la educación ha sido incorporada de forma reflexiva e intencionada a la facilitación e impulso de dicho proceso, para que el individuo logre su autorregulación en unas etapas de la vida en las que son muy efectivos los controles sugeridos e impuestos desde fuera. Es la función disciplinadora de la que hablamos anteriormente. Para ELIAS, el proceso civilizatorio en la sociedad occidental es arduo y difícil; para conseguir un éxito relativo en el mismo hace falta una regulación fuerte y estable del aparato psíquico que produce malestar, resistencias y tensiones hasta que, lentamente, se logra una cierta adaptación a las exigencias de las normas sociales en forma de autocontrol y de autodomnio conscientes. Lo cual nunca ocurre de forma total, aunque sí de manera estable, y sin que ese control tenga que ser reforzado, además de por la consciencia, por los miedos a las consecuencias de infringir las normas que actúan como barreras. El proceso civilizatorio es, pues, un proceso psíquico de transformación, a la vez que un fenómeno social. Los efectos de ese proceso se extienden a todas las relaciones sociales; son una especie de señas de distinción que facilitan acercamientos y extrañamientos entre las personas, en la medida en que la educación homologa gustos entre las gentes, *status* para una relación más igual, maneras de comportarse; incluso en sociedades como la nuestra, en la que tan frecuentemente oímos decir que se están perdiendo "las buenas maneras". La educación escolarizada contribuye muy eficazmente a ese proceso de "domesticación" que nos asemeja a unos y nos aleja socialmente de otros.

Desde otro punto de vista, FREUD (1970) vio también cómo en el proceso civilizatorio que supone el ser miembro de una cultura existe una "ganancia" para los individuos y para sus relaciones con los demás, por la que es preciso pagar el precio de la renuncia a satisfacer instintos e impulsos (sexualidad, hostilidad, agresividad, etc.), a los que es necesario someter y sublimar para hacer viable la vida en sociedad. "El hombre civilizado ha trocado una parte de posible felicidad por una parte de seguridad", nos dice (pág. 57). En el proceso de evolución cultural el poderío individual es sustituido por el de la comunidad que restringe la libertad como capacidad absoluta de satisfacer las pulsiones de los individuos sin restricciones. La libertad, para FREUD, no es un bien de la cultura, ya que, en un sentido absoluto, es restringida por ésta. Ese proceso civilizatorio se logra gracias a que el sujeto revierte sobre sí la represión de sus pulsiones constituyendo el *super-yo*, que asume el papel de conciencia vigilante, de suerte que la frustración se sublima en forma de aceptación de unas determinadas reglas morales.

La escolaridad y la institución en la que se realiza son importantes escenarios de esos procesos de control sobre las pulsiones individuales, en nombre de valores que requieren la represión de éstas, con la consecuencia inexorable de cierta conflictividad. Esa transformación se realiza por la fuerza de la autoridad de los profesores, del aparato escolar, del currículum y de los mecanismos disciplinadores, como es el régimen de premios y castigos o la evaluación. El éxito cultural de la escuela radica en trocar las satisfacciones inmediatas por el autodomnio, en aras de alcanzar bienes a más largo plazo para los individuos. Esa sublimación no resulta fácil de conseguir en las actuales sociedades de consumo, donde priman la complacencia, la satisfacción y el goce inmediatos sobre el sacrificio, el tesón, el esfuerzo, la autodisciplina, la renuncia a metas inmediatas en aras de la recompensa algo lejana que presupone el proyecto ilustrado.

Finalmente, cabe hablar de la educación y de su incidencia en la estructuración de las relaciones sociales en general, en un sentido que es destacado con más frecuencia. Nos referimos a su incidencia en la participación política de los ciudadanos, en la estructuración de las nuevas clases sociales, en el desarrollo y reparto de la riqueza, que dependen de la educación recibida por

los diferentes colectivos y tipos de ciudadanos. Lo que individuos y sociedades son, lo que podrán ser, no puede explicarse o proyectarse, pues, sin considerar los efectos de los sistemas educativos. Ésta es una condición esencial del siglo xx.

Las razones que dieron lugar a la expansión de la escolaridad obligatoria produjeron otros cambios. La escuela no está sola

Las instituciones escolares que imparten la enseñanza obligatoria, como cualesquiera otras, son medios ecológicos de socialización especializada, cuya influencia es complementada por la de otros ambientes: la familia, el grupo de iguales, los medios de comunicación, etc. La educación en sentido amplio no se agota, evidentemente, en las aulas, sino que es la suma de la concurrencia de todos esos ámbitos socializadores. Por eso hay que partir de la idea de que la responsabilidad de defender un determinado proyecto educativo debe comprometer a todos los agentes que inciden sobre los sujetos, actuando en una misma dirección. Ahora bien, pretender esa unidad de acción en sociedades complejas, diferenciadas y plurales es una aspiración ilusoria, casi propia de mentes totalitarias o de espíritus ingenuos e idealistas.

La escuela, por necesidades sociales y familiares, bajo la orientación ilustrada, ha actuado como un agente especializado en el marco de un supuesto reparto de funciones socializadoras, tratando de afectar al desarrollo de los seres humanos proporcionando competencias, habilidades y saberes que, se suponía, nadie mejor que ella podía y sabía dar. Y ha venido desarrollando su función en un espacio y en un tiempo delimitados en los que su acción quedaba controlada. En el apartado que hemos dedicado a aclarar las finalidades de la escolarización hemos querido dejar a constancia de las muchas responsabilidades adjudicadas a la escuela que desbordan sus posibilidades; como también es evidente que se ha desbordado la estricta función ilustradora relacionada con la difusión del conocimiento y la fundamentación de la razonabilidad de los seres humanos.

Toda esa variedad de funciones no es obstáculo para dejar de reconocer que uno de los fenómenos esenciales del siglo xx ha sido la extensión de la escolarización que ha contribuido de manera esencial al acercamiento de las masas a la cultura, propiciando un cambio antropológico y social de impresionante magnitud. Con su actuación, la escuela se ha sumado como un agente importante a la dinámica de la universalización del saber, de los significados, —o, mejor dicho, de ciertos saberes— iniciada mucho antes por otros fenómenos.

Su contribución a la globalización o universalización ha consistido en una doble misión: a) Facilitar el acceso a un mundo de significados que no están presentes en nuestro medio, en lo que nos rodea, haciendo que la cultura pudiese ser compartida de forma abierta en el tiempo y a través del espacio, liberando ese proceso de las limitaciones propias del lugar en el que cada uno vive. Al margen de las escuelas, los relatos orales o las lecturas de los escritos que contenían lo que se había pensado, sentido o visto posibilitaban la comunicación de las experiencias. También las imágenes, los objetos, los monumentos, etcétera, nos "hablan" de un mundo no del todo presente. Pero, sobre todo, a través de *lo escrito* se nos permite acceder a lo que no está ante cada uno en su medio ambiente y en su tiempo. Antes de ser utilizada por las escuelas, la escritura ha sido el continente esencial de los procesos de una aculturación especial a través de los símbolos; mecanismo que la escolarización potenció con su labor alfabetizadora. La escolarización, bajo el espíritu ilustrador, ilumina a los legos con luces que no les son propias y que éstos pueden hacer suyas; los introduce en mundos más universales que aquellos en los que nacen y se desenvuelven. En este sentido, sus efectos son de una gran trascendencia, desbordando los marcos de comprensión y de experiencia locales. b) Por otro lado, la escuela pretende, a través de la escolarización obligatoria generalizada, extender esa posibilidad de participación en la cultura para todos; con lo cual, su efecto universalizador respecto de los contenidos de la cultura lo multiplica, al hacerlo accesible a amplias capas de población.

Estas funciones universalizadoras o globalizadoras, como ahora se dice, se han asentado para el sistema escolar en un contexto y en un tiempo en los que otros cambios acontecían. A

la vez que se lograba la escolarización universal, haciendo de las escuelas instituciones notorias que ocupaban un tiempo prolongado de la vida y un espacio relevante, otros cambios importantes produjeron "interferencias" en sus funciones, que no dejaban sola a la institución escolar en su misión de modelar a las generaciones jóvenes y que, de alguna forma, puede decirse que la relativizaron. En ausencia de otros "competidores" culturales, la escuela tuvo una especie de monopolio para mostrar *representaciones del mundo* que, sin ella, no hubiesen sido accesibles a la mayoría de los individuos, ampliando de forma vicaria la experiencia que éstos podrían obtener por sí solos. Algo que la escuela hizo y sigue haciendo, lógicamente, dentro de sus límites y a través de los procedimientos pedagógicos propios en el espacio-tiempo controlado por ella. Cuando decimos "mundo", nos referimos a las realidades de la naturaleza, a las creaciones humanas, a lo que otras generaciones han pensado, sentido y expresado en algún lugar y en algún tiempo diferentes a aquellos en que nos toca vivir. En sentido estricto, nunca la escuela ha tenido en exclusiva esta función; lo que ocurre es que ahora es más evidente que no está sola. La modernidad durante el siglo xx ha alumbrado y encumbrado a la educación escolar como una forma cultural esencial de la sociedad y uno de sus rasgos característicos. El desarrollo de la misma modernidad ha permitido el establecimiento de otras redes de influencia cultural, con la misma óptica globalizadora y universalizadora, que interaccionan con las funciones escolares.

En el siglo xx, que ha visto extenderse la escolaridad como un fenómeno universal, paradójicamente han aparecido otros espacios educativos "para-escolares", paralelos a las escuelas, que serán esenciales para la socialización, en general, y, más específicamente, para la culturización de las masas, teniendo efectos contradictorios sobre la labor más especializada y peculiar de las escuelas. Las prácticas culturales de éstas no serán las únicas en la función de presentar el mundo, ni, en muchos aspectos, serán las más importantes. En la misión de acercar la experiencia a los sujetos, la escuela nunca estuvo del todo sola, pues su capacidad en cuanto a esa misión se montaba sobre otros mecanismos de comunicación preexistentes. Sin embargo, por las innovaciones ocurridas en el siglo xx dejaba de tener, con el grado de exclusivi-

dad que tuvo en otros momentos, la potencialidad de mostrar y hablar de la realidad.

Los movimientos obreros durante los siglos xix y xx lucharon por la educación de la clase trabajadora. La prensa ha alcanzado grandes tiradas con mucho poder de influencia en la formación de la opinión pública, difundiendo el conocimiento de la actualidad más alejada, las formas de entender el mundo, etc. Las bibliotecas públicas han puesto a disposición de pequeños y de mayores la lectura como fuente de informaciones, pensamientos, formas estéticas y de sentir, etcétera. El abaratamiento de la edición ha llegado a hacer del mundo de la letra impresa algo muy asequible para todos, hasta poder encontrarlo en los almacenes de reciclado de papel. El cine ha rellenado espacios de ocio, contribuyendo a expandir formas de ver la realidad, de expresar emociones y sentimientos, de acercar visualmente lo que los ojos de cada uno de nosotros no podían por sí mismos percibir. La radio, la TV, hacían lo mismo. La industria discográfica ha hecho más por la difusión de la cultura musical que todas las escuelas a lo largo de su historia. Las nuevas tecnologías, que combinan las de la comunicación a distancia con los computadores, posibilitan contactos impresionantemente variados, el acceso a datos ubicados remotamente, a imágenes sin fin, a librerías virtuales, a museos, etc.

Todos estos medios han roto barreras en la difusión del conocimiento que eran difíciles de superar o, sencillamente, infranqueables para las masas, y han contribuido en gran medida a romper ciertos monopolios sobre los saberes. Un proceso que, en las sociedades desarrolladas, está en sus primeros estadios, al que se oponen procesos que operan en dirección contraria (Elms, 1994), como por ejemplo: el monopolio de algunos especialistas sobre ciertas áreas del saber, el desigual acceso a tecnologías de la comunicación más costosas, cuya utilización requiere dosis importantes de preparación cultural previa, la dificultad de comprender fenómenos cada vez más complejos, la especialización que genera visiones parciales, o las "deformaciones" consustanciales a los nuevos medios y las manipulaciones provocadas a través de éstos [La TV, por ejemplo, que introduce la superficialidad en lo que presenta (Bourdieu, 1996; Sartori 1998)].

El tráfico profuso de mensajes —aunque de muy desigual valor— ha creado una sociedad diferente, en la que hasta se llega a ver en las escuelas refugios apartados del saber, para bien o para mal, alejados de tanta contaminación informativa de rápida caducidad. La escuela, los libros de texto, los profesores, han perdido parte de su capacidad relativa de mostrar e interpretar el mundo y, con eso, seguramente, también parte de su autoridad y atractivo. Sin que queramos hacer creer que estas otras novedades divulgadoras de saberes suprimen el valor informativo y formador de la escolarización, es evidente que han propagado nuevos códigos, nuevas formas de leer la realidad y nuevos modos de enfrentarse con la cultura. Se divulgan otras maneras de representar el mundo, se globalizan significados, se difunden valores, surgen nuevas formas de insertar a los seres humanos en el mundo de la información y de la imagen.

La escuela tiene una virtualidad socializadora limitada y es preciso reconocerle sólo el valor que su poder puede realmente tener, pero, sobre todo, de cara al cumplimiento de su misión intelectual y formativa más especializada, necesita ser valorada y que se haga explícito el apoyo de las demás instancias que comparten con ella la responsabilidad de mostrar estilos de vida, valores y prácticas dignificantes del ser humano, que también mejoran a la sociedad. Una socialización totalmente congruente es impensable en las actuales sociedades complejas, y hasta puede ser peligroso pretenderlo, porque amenazaría la diversidad de los sujetos y de las culturas; podría ser el camino de una sociedad "perfecta" con el riesgo de ser totalitaria. Pero también es bueno apoyar, desde los agentes que inciden en la vida de los sujetos, valores y objetivos educativos que expresan amplios consensos sociales. Las funciones básicas de las escuelas tienen que formar parte de uno de esos consensos o acuerdos.

Las redes paralelas de información y de socialización no anulan el sentido de la escolarización, como tampoco lo hace la educación a distancia, que tan importante papel puede desempeñar en la formación permanente, en la educación de los adultos y en la alfabetización de poblaciones con escasos recursos. La escolarización es un determinado modelo de educación multifuncional que tiene o debe tener una orientación singular: es alfabetizador

descodificador del mundo material y social construido, muestra el mundo de manera crítica, difunde el conocimiento sistematizado y ordenado, propone valores cuyo logro requiere un autocontrol y una disciplina racionales; todo eso en aras del mejoramiento individual y social.

los niños que han potenciado sus capacidades cognitivas (BANCO MUNDIAL, 1999, pág. 41). El incremento del nivel de escolarización de la población se relaciona con la mejora de otros indicadores sobre el consumo de cultura y sobre la calidad de vida (BAUDELOR Y ESTABLET, 1990). También han aumentado las diferencias entre países y grupos

El proyecto moderno de educación es optimista acerca de las posibilidades de la naturaleza humana, y lo es también desde un punto de vista histórico, porque contribuye a la liberación exterior del hombre respecto de poderes que lo hacen "menor de edad", como pensaba KANT. La ubicación del individuo en la sociedad y en el mundo queda a merced de lo que él haga y construya. La educación se ligó estrechamente a la esperanza de la liberación social de aquellos que obtuviesen los frutos que la educación promete, configurando una sociedad abierta y móvil, en la que la jerarquía establecida con respecto al binomio educación-profesión sustituye a las jerarquías debidas al origen familiar, del que no se liberará del todo. La educación moderna lleva consigo la promesa de liberar al hombre de las limitaciones de su origen, porque, desde esa mentalidad progresista, la circunstancia de haber nacido en un contexto y en unas determinadas condiciones es algo que se puede corregir, ya que el mundo que nos rodea ha sido construido y no viene dado por ninguna fuerza inamovible, por el destino o por la fatalidad, sino que es susceptible de ser vuelto a diseñar, como afirma HELLER (1998, pág. 165). Individuo y sociedad pueden ser de otra manera diferente a como son. Si no admitimos este carácter contingente, mudable, de las condiciones en las que nacen y se desarrollan los seres humanos, no hay lugar para el optimismo pedagógico.

Este optimismo es el que da fuerza a la idea de progreso social sin exclusiones. Lógicamente, si el mundo puede mejorar, es porque también pueden hacerlo de algún modo los individuos. Para que esta idea pueda sostenerse necesita de otra certidumbre, también optimista: la de que los límites de las capacidades psicológicas del individuo no vienen dados desde su nacimiento. La creencia en el progreso se asienta, pues, en un doble supuesto: a) Un consenso epistemológico que defiende la creencia de que todos *pueden* ser educados, al concebir a la naturaleza humana como algo mejorable, creencia que se extiende a medida

La educación obligatoria y el optimismo acerca del progreso

La escolaridad obligatoria, en tanto que proyecto humanizador que es, ha reflejado, y lo sigue haciendo, una apuesta por el progreso de los seres humanos y de la sociedad. Es un proyecto optimista que debe ser extensible a todos, en tanto que se apoya en los valores de la racionalidad y de la democracia, que eleva la condición humana. Si es un derecho universal, a nadie se le puede negar.

La creencia en el principio de que todos son educables en alguna medida

La primera manifestación del optimismo que se deriva de la idea de progreso se expresa en haber convertido la educación obligatoria en un derecho de todos, lo cual implica el supuesto de que todo ser humano puede mejorar, puede ser educado y, por tanto, tiene que recibir educación. Si la apropiación de la cultura incrementa la dignidad humana potenciando sus disponibilidades, nadie puede quedar excluido de tal beneficio. Los hechos avalan esos principios: se estima que en los últimos treinta años los cocientes intelectuales —sin considerar ahora la polémica que afecta a este indicador— han aumentado unos 20 puntos gracias, entre otras cosas, a la mejora de las condiciones de la crianza de

que pierden vigor las explicaciones acerca del destino prefijado, que son propias de una sociedad que se rige por las ideas de la tradición. *b)* Un nuevo consenso moral según el cual todos *deben* ser educados, porque todos pueden serlo, bien sea con el fin de corregir sus limitaciones, de protegerlos de las influencias que coarten el desarrollo expansivo natural o para proporcionarles los "materiales" para su desenvolvimiento. El ser humano *puede* mejorar, por tanto todos *deben* hacerlo en alguna medida y es preciso facilitararlo. He aquí un determinante mandato para los profesores y para las escuelas en la educación obligatoria, un revulsivo contra la mentalidad selectiva, jerarquizadora y determinista.

Este optimismo antropológico parte del hecho básico de la plasticidad humana que se evidencia desde el nacimiento, la cual se convierte en una posibilidad asentada, paradójicamente, en la insuficiencia del recién nacido. Plasticidad quiere decir que el ser humano es moldeable en direcciones diversas en su desarrollo y que, por tanto, puede ser guiado. Esto no significa sólo indeterminación en abstracto, sino posibilidades de crecimiento en ciertas direcciones, y que ese desarrollo puede ser más o menos rápido, que pueda llegar a cotas más altas o más bajas. La dirección y el grado de incremento de posibilidades lo determinan y le prestan contenido los ambientes sociales, la cultura, la influencia familiar, etc. Somos tal como nos han hecho, como ha sido posible hacerlos y según nosotros hemos reaccionado ante ese moldeado proveniente del exterior. La escuela es una institución que quiere guiar ese desarrollo de acuerdo con planes y directrices propios.

Ésta es la nueva base democrática de la educación obligatoria bajo el pensamiento moderno. Si no se cree en que todos pueden "crecer", en el sentido de acrecentar sus habilidades y capacidades, la universalidad de la educación obligatoria pierde su fundamento más digno. Se confía en las posibilidades del sujeto y en que la escuela pueda incidir en su mejora y ensanchamiento con una intervención meditada, *reflexiva*. La educación escolar no es una influencia espontánea, sino dirigida por la reflexión de los seres humanos que la rigen, que es asumida, encarnada y moldeada por cada profesor. La docencia no es un trabajo cualquiera, pues se suma al proceso de humanización, a la realización de una utopía que lleva a los sujetos y a la sociedad más allá de donde el profesor se los encuentra. En la escuela obligatoria todos deben

progresar, todos deben "crecer", sin exclusión alguna. Compartir esa idea es fundamental. De ahí la especial formación que el profesor requiere, pero sobre todo, el claro compromiso que debe tener con unos ideales que, lamentablemente, pesan poco en las prácticas de formación, selección y promoción del profesorado. Quedan como compromiso ético exigible solamente ante una especie de super-yo vigilante, llamado ética profesional.

La relación entre la posibilidad del progreso, en general, y el "crecimiento" que en los individuos provoca la educación no siempre es evidente para todos, en el sentido de que en la vida social y en el medio escolar, no se acepta siempre que todos estén llamados a progresar ni, desde luego, que todos pudieran llegar a ser iguales. La historia de la progresiva implantación de la educación obligatoria ha tenido que enfrentarse con resistencias que creían poco en la universalidad de sus potenciales buenos efectos. Esas resistencias han tenido su apoyo en concepciones discriminatorias acerca de las posibilidades de algunos grupos humanos y en una visión estratificada de la sociedad. Si la jerarquía realizada por la educación iba a sustituir a la proveniente del origen familiar, es lógico que la resistencia a dejar de tener privilegios se trasladara a la educación. Mujeres, niños de clases populares, sujetos con dificultades, miembros de grupos raciales dominados han sido y son discriminados en la educación. Hoy, cuando no es política ni socialmente admisible adscribirse, ni gustar a nadie que se le adscriba, al bando de los conservadores opuestos a universalizar los bienes culturales, las resistencias a la extensión de la educación se disfrazan de argumentos más sofisticados.

En el bando de los inmobilistas sociales se acumula una larga tradición de determinismo que defiende el innatismo que muta y sigue estando de alguna manera presente, como teoría implícita en la mente de muchos, incluidos los profesores, sosteniendo la creencia de que existe un reparto desigual de las capacidades humanas que no permite ir más allá de lo que posibilitan los límites dados de cada uno. La educación —sostiene el innatismo— ha de adaptarse a los límites de cada cual. Los argumentos en que se apoyan estas creencias son muy resistentes porque sirven a intereses anclados en actitudes profundas y en el empeño por mantener las desigualdades. Son resistentes porque, por un lado,

topan con la evidencia de que la desigualdad de condiciones personales en el aprendizaje es un hecho que tiende a atribuirse a la persona. Justificarla por causas históricas y sociales exige disponer de esquemas de explicación complejos, alejados de la immediatez de los fenómenos tal como se nos muestran. Las acciones en la vida cotidiana se nos presentan ligadas a los sujetos que las emprenden y las consideramos causadas de manera inmediata por ellos. Por otro lado, el conocimiento con más autoridad —la ciencia, o lo que dice autodenominarse así— ha difundido a lo largo de los siglos XIX y XX argumentos que han tratado de justificar las desigualdades humanas como determinaciones biológicas. Si los pobres, los negros, las mujeres, los emigrantes, etc., fuesen menos capaces por determinación biológica, ¿qué sentido tienen las prácticas de redención y de compensación, salvo el de la compasión y la caridad? Los argumentos innatistas o deterministas, como afirma GOULD (1997), siempre fueron de la mano del retroceso político y de la insolidaridad social, actuando de coartada para no realizar inversiones en la educación de los más necesitados, que son los que menos capacidades muestran en las mediciones de la inteligencia.

La tendencia a unir las diferencias psicológicas humanas a las condiciones de la naturaleza (exterior o interior al hombre) viene de lejos. La historia del determinismo biologicista es larga y está muy arraigada en la cultura: desde las interpretaciones astrológicas del comportamiento cotidiano —que no puede decirse que han decaído— hasta la explicación genética de la inteligencia, pasando por la conexión entre los fluidos del cuerpo y los caracteres de la persona (sanguíneo, colérico, flemático), o la ligazón entre aspectos corporales y cualidades psicológicas (los obesos se cree que son pacíficos y bonachones. Solemos decir “tiene aspecto de buena persona”). Los colonizadores españoles justificaban el sometimiento y maltrato de los indígenas apoyados en la percepción de la disimilitud de su apariencia física, entre otras razones, como ocurriría más tarde con la esclavitud de los negros. La craneometría —especialidad médica y antropológica— estuvo empeñada durante el siglo XIX en demostrar la relación entre el volumen del cerebro y las diferencias de capacidad o de éxito que pueden alcanzar diferentes culturas, razas, los varones respecto de la mujeres y los individuos pertenecientes a

La educación obligatoria y el optimismo acerca del progreso 59

distintas clases sociales. María MONTESSORI —reconocida reformadora de los métodos educativos— apoyaba las tesis de su compatriota LOMBROSO, según el cual la criminalidad era innata y estaba ligada a ciertos rasgos del rostro. De esa forma los malvados eran reflejo de su propia constitución física y no del ambiente. Psicólogos tan reputados como EYSENCK defendieron la inferioridad intelectual de los negros. Afirma GOULD que la torpeza y los prejuicios de la craneometría se retiraron desplazándose a los tests, pues con ellos también se ha defendido el carácter innato de la inteligencia.

Según el pionero de la medición de las aptitudes humanas, BINET (1985; obra publicada por primera vez en 1909), la escuela moderna tenía que aprovechar las posibilidades de conocer y clasificar a los estudiantes de acuerdo con la medición de sus capacidades. Éstas eran concebidas como si fuesen aptitudes ajenas a las influencias educativas. Aunque su posición no se encuadraba en el innatismo, pues quiso que sus pruebas sirvieran para identificar las necesidades educables de los niños retrasados, la teoría y la práctica de la medición a través de pruebas mentales estuvieron, y siguen estando, al servicio de la clasificación jerarquizadora y de la inmovilidad social apoyada en el biologicismo. Las pruebas para medir aptitudes se utilizaron para filtrar la emigración en los EE. UU., para internar a débiles mentales, para negar servicios sociales a clases y razas desfavorecidas, para justificar la “diferencia”, cuando no la simple inferioridad, de las mujeres, para clasificar estudiantes en las escuelas, etc. Es el innatismo ligado a intereses conservadores lo que explica el reverdecer actual de las tesis de la superioridad de unos sobre otros (blancos, sobre negros, varones sobre mujeres, ricos frente a humildes) apoyada en la pseudociencia de la medición objetiva, tratada por HERNSTEIN y MURRAY (1994), tan eficazmente combatidas por GOULD (1997) y KINCHLOE (1996). La consideración de la naturaleza de las diferencias en clave conservadora, en tanto que cualidades estáticas de los seres humanos, debidas a la dotación personal o a su natural e inamovible posición social, ha fundamentado una pedagogía diferenciada también conservadora. Toda práctica de examen, psicológico o pedagógico, tenderá a ser utilizada como una mirada documentada de carácter normalizador (FOUCAULT, 1978) que permite des-

cribir, calificar, juzgar, clasificar, comparar y también castigar, en tanto hace visibles las diferencias entre los sujetos y las objetiva a través del uso de lo que se consideran procedimientos científicos. La individualidad, en vez de ser apreciada como potencialidad creadora, será convertida en un objeto que hay que documentar y catalogar.

Para las posturas progresistas, que tienen su raíz en la visión optimista acerca de la bondad natural de los seres humanos y en la idea de la igualdad entre ellos, los límites de los sujetos tienen origen cultural y social. La cultura en la que se nace y de la que se nutre el desarrollo es lo determinante. La mente humana tiene una base biológica, pero lo que se haga con ella depende de las experiencias y de la cultura que dan contenidos a las capacidades posibilitadas por dicha base. El capital cultural externo puede ser apropiado subjetivamente en forma de *capital mental* por los seres humanos. La orientación que el giro cognitivo de carácter culturalista ha otorgado a la psicología ve la mente como algo que se materializa y se constituye en la cultura humana, especialmente gracias al lenguaje. El pensamiento abstracto no es otra cosa que lenguaje interiorizado. Capital cultural subjetivo o competencia cultural adecuadamente asimilada a modo de saber personal se constituyen en capital mental que se puede usar de diferentes maneras y en circunstancias muy diversas.

Este supuesto progresista ha ido rompiendo prejuicios y asentándose paulatinamente, lo que ha llevado a incorporar al colectivo de los considerados como "educables" a las mujeres, que en el primer planteamiento moderno fueron excluidas, por creérlas subdotadas y de un rango menor respecto del varón; también a los hijos de las clases populares, a los que todavía se cree en algunos sectores conservadores que están en desventaja social o que son pobres por no ser su naturaleza educable; a minorías o mayorías raciales, consideradas infradotadas respecto del hombre blanco; a los sujetos que muestran deficiencias de diverso signo, que en un principio fueron vistos como frutos del pecado o, simplemente, alguien que resultaba irrecuperable. La historia del progreso es, en parte, la misma que la de la idea acerca de quiénes pueden participar de él, que, desde el siglo XVIII, ha ido extendiéndose a colectivos cada vez más amplios, no

sin luchas, resistencias o titubeos. Hoy, todavía persisten dudas en ciertos sectores sociales y del profesorado sobre este sentido de la universalidad de la educación. La historia de la exclusión está construida sobre la desigualdad de la propiedad de bienes materiales, sobre los privilegios sociales y políticos de ciertas minorías, y sobre las creencias acerca de la desigual posesión de capacidades innatas que se consideran más propias de un tipo de seres humanos que de otros. La historia del progreso incluso está hecha de luchas sociales y políticas por desterrar privilegios y por el reconocimiento de la igualdad como posibilidad y como realidad. Para crearla posible y realizable han sido fundamentales los cambios en las concepciones sobre la naturaleza humana.

Las consecuencias prácticas que se derivan de los argumentos desarrollados en este punto se relacionan, pues, con la necesidad de evitar prácticas que excluyan a sujetos concretos o a grupos, por sus condiciones económicas, culturales o personales, de los beneficios de la escolarización. La necesidad de que ésta sea universal es algo hoy mayoritariamente aceptado; a partir de ese hecho es preciso hacer efectivas sus promesas para todos. Ésta es una batalla todavía no ganada definitivamente. Todos los niños en edad escolar entran en el sistema educativo en los países desarrollados, pero no todos están en igualdad de condiciones; ni se llega a esperar de ellos el mismo progreso porque se les considera en muchos casos desiguales. Ganada la apuesta por la escolarización, hay que profundizar en la batalla de la igualdad. Para lograrla han de combatirse las actitudes y las concepciones de sentido común o las proporcionadas por argumentos pseudocientíficos que justifiquen las desigualdades de trato a diferentes seres humanos o las distintas expectativas acerca de lo que cada uno puede dar de sí. La escolarización no es todopoderosa para combatir las desigualdades, pero lo que no debe hacer nunca es ser ella causa de una mayor desigualdad, dando trato diverso o reforzando la jerarquía entre sujetos diferentes. La sociedad democrática no puede perder las cualidades de nadie, sino que debe reconocer en todos la posibilidad antropológica de progresar. ¿Hasta dónde? El límite no está escrito.

Un camino para la igualdad y para la inclusión social

...las diferencias que se encuentran en las costumbres y las aptitudes de los hombres, son debidas a su educación más que a ninguna otra cosa: debemos deducir que ha de ponerse gran cuidado en formar el espíritu de los niños y darles aquella preparación temprana que influirá en el resto de su vida.

(John LOCKE, págs. 65-66.)

Que un ser humano reciba la misma educación que cualquier otro —algo que se deriva del hecho de ser un derecho universal— no significa igualarlos entre sí. La educación no es un omnipotente medio para la supresión de las desigualdades cuyo origen está fuera de las escuelas y que son previas a la escolarización. Las teorías sociológicas de la *reproducción*² han constatado el efecto que tiene la escuela para propagar las desigualdades sociales, lo que ha podido conducir a una falta de ánimo y de empuje para atisbar alternativas educativas. En el mejor de los casos, la escolarización obligatoria es sólo uno de los posibles medios para recorrer el camino hacia la igualdad. Pero si cualquier individuo o grupo constituido por alguna condición (género, clase social, etnia, modo de vida, etc.), recibe una educación diferente en extensión y en calidad a la que disfrutan otros, o si no recibe ninguna, entonces seguro que se acentúa la desigualdad entre unos y otros. La escolarización es camino problemático para la consecución de más igualdad, pero su inexistencia, sus deficiencias o las diferencias en la cuantía de escolaridad recibida conducen, con seguridad, a una mayor desigualdad. Aunque se trate de un optimismo moderado, se puede decir que la educación evita mayores desigualdades y puede ser un medio para corregirlas, si va acompañada de otras medidas.

Las desigualdades en cuanto a la educación tienen hoy consecuencias, más allá de causar diferencias sobre las oportunidades que vayan a tenerse. Recibir o no educación es condición

² Son teorías que consideran que las escuelas reproducen con sus prácticas las diferencias sociales que afectan a los estudiantes fuera de ellas. Las más conocidas son las elaboradas por BOURDIEU y PASSERON (1977) y por BOWLES y GINTIS (1981).

para la participación en la sociedad, desde el momento en que para desempeñar el ejercicio de muchas actividades y puestos de trabajo se requiere una preparación previa, así como herramientas y habilidades para adquirirla. Tener conciencia de qué es el mundo y la sociedad actuales no es algo a lo que pueda accederse desde el sentido común sin la aportación de aprendizajes que no suelen adquirirse en el intercambio cotidiano con las cosas y con las demás personas. Las sociedades son hoy, además, cambiantes; presentan a los individuos panoramas variables y condiciones de vida en las que resulta difícil asentarse de una vez para siempre, exigiéndoles cambios y adaptaciones constantes. Los más educados podrán entender mejor esas situaciones y disponer de más capacidad y de una mayor flexibilidad para acomodarse a las condiciones mudables.

En sociedades y culturas de ese tipo, la persona no cultivada o con carencias y deficiencias notables en la educación queda excluida socialmente, al ser impedida su participación plena en la sociedad. La educación proporcionada por la escolarización obligatoria, igual para todos, constituye un requisito que capacita para el ejercicio de la ciudadanía plena. El derecho social a la cultura y a la educación tiene carácter fundamental, no sólo porque de él depende la dignificación humana, al poder enriquecer las posibilidades de su desarrollo, sino que lo es porque se entrelaza con otros derechos civiles, políticos y económicos de las personas, capacitiándolas para el ejercicio de los mismos, posibilitándolos y potenciándolos (MARSHALL Y BOTTOMORE, 1998). Sin un cumplimiento satisfactorio del derecho a la educación, no sólo la vida de cada uno se empobrece y se limita su horizonte, sino que, difícilmente, se pueden realizar otros derechos, como el de la libre expresión, la participación política o el derecho al trabajo en las sociedades avanzadas. Desde el concepto de ciudadanía moderna, se trata de un derecho dirigido a facilitar la inclusión de los individuos con todas las posibilidades para participar plenamente en la sociedad.

Es este *derecho a la cultura* y no el *derecho de la cultura* (COLOM, 1998, pág. 161) el que fundamenta, por otro lado, la reivindicación a ejercerlo respecto de una determinada opción cultural, atendiendo a las diferencias en las que se asienta la identidad personal. De estos fundamentos se deduce la imprescindible

necesidad de considerar la educación obligatoria como un bien que tiene que estar garantizado por el Estado protector de esos derechos, invirtiendo los recursos que sean necesarios, porque es condición para la realización de la autonomía y la ciudadanía plenas. El derecho a la cultura no impide que su realización sea matizada con un currículum escolar en el que puedan contemplarse diferencias culturales.

La virtualidad más significativa que hoy desempeña la educación para todos es la de la *inclusión*. Si no se dan las condiciones mínimas necesarias para que las desigualdades puedan comenzar a corregirse, no sólo estamos ante un problema de injusticia, sino ante el abismo entre seres humanos que no sólo discrimina a los desfavorecidos, sino que los aparta definitivamente de la sociedad. En la cultura actual, la desigualdad para penetrar en las sociedades del conocimiento es de tal amplitud, que cada vez se requerirá más atención hacia los débiles para que no queden definitivamente excluidos. La desigualdad implica distancia entre unos y otros, la *exclusión* supone un alejamiento irrecuperable, la degradación del excluido, que pasa a la categoría de negado. Ser más o menos educado, haber disfrutado o no de la escolarización, es un problema de poder ser, estar y sentirse como sujeto que se sabe a sí mismo actor en la sociedad, necesario e importante para algo y para alguien. No haber dispuesto de esa posibilidad, no sólo es un motivo de desigualdad social, sino de apartamiento del mundo, con imposibilidad de entenderlo y de ser alguien dentro del mismo y tener algún papel en su transformación. A los excluidos sin educación les llegan a faltar las posibilidades para salir de ese estado; apenas si pueden reclamar sobre la injusticia de su condición. Una sociedad en la que sus miembros se educan mínimamente no sólo queda abierta al progreso, sino que es requisito para que exista como tal sociedad, al vertebrar a sus componentes. La educación socializa no sólo reproduciendo, cuando transmite conocimientos, valores y normas de conducta, sino también produciendo lazos con el mundo, en la medida en que habilita para ser y considerarse un miembro de éste. La capacidad de inclusión tiene, *en primer lugar*, una proyección en la inserción en las actividades productivas. En las sociedades globalizadas, esta capacidad de inclusión significa lograrla para un contexto cada vez más amplio,

en el que la fuerza de trabajo, como afirma GIDDENS (1999), tendrá que ser o tener una orientación más cosmopolita, nivelada por un cierto grado de educación. *En segundo lugar*, tiene una dimensión intelectual, en tanto que capacitación para el entendimiento del mundo. La complejidad de éste reclama la prolongación de la escolaridad obligatoria más allá de la enseñanza primaria. *En tercer lugar*, la inclusión tiene una vertiente emocional: la de poder sentirse como un actor social que interviene en su medio, un sujeto creador, libre y autónomo. Estos tres aspectos son esenciales para el equilibrio psicológico de las personas en nuestro mundo.

¿Qué consecuencias y exigencias se derivan de esa capacidad de inclusión que tiene la educación? *Primero*, la de insistir en la importancia de la posesión de ciertos conocimientos y habilidades para poder incluirse en los procesos propios de la sociedad actual. *Segundo*, que esos contenidos tienen que ser herramientas de pensamiento, lo cual plantea condiciones a los mismos y a las formas de adquirirlos. *Tercero*, que es preciso reparar en el valor de las habilidades para aprender y comprender dentro y fuera de la escuela. *Cuarto*, que conviene no olvidar que la inclusión lo es para una cultura que es plural y en la que hay consensos y disensiones. Capacitado el sujeto para poder incluirse, debe tener la posibilidad de singularizarse en ese proceso, de luchar por la transformación de las exigencias dominantes para la inclusión y hasta el poder autoexcluirse.

¿Caduca la esperanza en el progreso apoyado en la educación?

He aquí tres pensamientos que expresan la visión de un fracaso, tres negaciones o reproches a la bondad ilustradora de las escuelas:

En el momento de poner por primera vez los pies en el edificio escolar, casi todos los niños son más listos, más curiosos, menos asustados ante lo que desconocen, mejores en deducir y averiguar cosas, más seguros, llenos de recursos, tenaces e independientes de lo que volverán a ser durante toda su permanencia en la escuela

o, a menos que sea un tipo raro y afortunado, de lo que serán en todo el resto de su vida.

(HOLT, 1977, págs. 22-23.)

Es incuestionable que el proceso educativo ganará con la desescolarización de la sociedad aún cuando esta exigencia les suene a muchos escolares como una traición a la cultura. Pero es la cultura misma la que está siendo apagada hoy en las escuelas.

(ILLICH, 1974, pág. 39.)

La exigencia de que Auschwitz no se repita es la primera de todas las que hay que plantear a la educación (...) la civilización engendra, a su vez, anticivilización, y la refuerza progresivamente.

(ADORNO, 1998, pág. 79.)

En la historia y en la cultura, a la idea utópica de progreso le ha acompañado la utopía negativa que estipula la decadencia en la historia, en la cultura y en el progreso (HERMAN, 1998). La fe y la esperanza en la educación escolarizada también cuenta con su particular historia acerca de la falsedad de sus promesas, su decadencia, su inutilidad y sus efectos perniciosos. ¿Es nuestro mundo un mundo mejor? ¿Acaso no han tenido su origen en el seno de sociedades más escolarizadas las dos grandes guerras mundiales, el fascismo, el holocausto o el terror atómico? ¿Por qué —se pregunta STEINER (1998)— las barreras del humanismo fueron tan ineficaces para frenar la barbarie en el siglo xx (siglo de la escolarización universal)? ¿No habrá que admitir la tendencia al mal, el *tanatos*, como una dimensión de la naturaleza humana indomable por la cultura y la educación? Si las sociedades más escolarizadas no son mejores ni en ellas la felicidad es demasiado corriente, ¿qué papel ha cumplido o ha dejado de cumplir la educación en el hecho de ver fracasadas las esperanzas de redención puestas en ella? En estas preguntas arranca un extenso y necesario programa de revisión de lo que ha ocurrido, que aquí no nos es posible acometer. Nos queda la esperanza racionalista en que hayan sido la modernidad mal desarrollada o el poco tiempo de su aplicación efectiva las causas de esos fracasos, para poder seguir manteniendo esa capacidad de seguir “soñando hacia adelante” de la que habla STEINER.

La debilitación del proyecto progresista que supone la educación obligatoria universalizada procede, sobre todo, del incumplimiento de sus grandes objetivos y de las desigualdades que se producen en cuanto a su logro en diferentes colectivos humanos. La eficacia de la modernidad, afirma FLORES D'ARCAIS (1994), se vive como distancia entre las promesas realizadas y las incumplidas. Distancia entre el desarrollo material, científico y tecnológico, por un lado, que necesita de la educación y presiona fuertemente sobre ésta, mientras que, por otro, distan de cumplirse satisfactoriamente las promesas de libertad, autonomía y mejora de la condición humana.

El pesimismo en cuanto al valor que se concede a la cultura, la falta de fe en que la ciencia y la tecnología puedan incrementar la felicidad humana, la persistencia de fuertes desigualdades en sociedades que creemos cultas, la pérdida de prestigio social del hombre y de la mujer cultos, el rebrote del fascismo, la devaluación de la democracia, la deshumanización de muchas de las prácticas educativas, la persistencia del abandono escolar, las altas tasas de fracaso escolar, la pérdida de presencia del Estado en la provisión de la educación, la privatización de ésta... son razones, entre otras, que nos deben hacer pensar en que el camino recorrido ha sido muy breve y que ha podido ser mal transitado. La escuela no ha cumplido todo su programa y sus prácticas deben ser revisadas.

La educación obligatoria: una escolaridad igual para sujetos diferentes en una escuela común

Una vez que se han explicitado los grandes objetivos y las funciones generales de la educación obligatoria, elevada a la categoría de derecho social universal, ahora nos resta comentar los grandes temas que deben afrontarse para hacer operativo ese derecho y los problemas que desencadena. Una larga tradición de pensamiento y de prácticas se ha acumulado para dar respuesta a lo que se espera de esa etapa educativa; algo que creemos se puede sintetizar en dos grandes retos: 1) ¿Cómo abordar la enorme diversidad de sujetos, por sus cualidades, intereses, medio social de pertenencia, cultura de origen y con expectativas tan diferentes en un modelo de escuela que sea igualadora? 2) ¿De qué contenidos dotaremos el currículum de esa escuela y cómo lo haremos fructificar?

Y puesto que hay un fin único para toda ciudad, es manifiesto también que la educación debe necesariamente ser única y la misma para todos, y que el cuidado de ella debe ser común y no privado, como lo es actualmente cuando cada uno cuida privadamente de sus propios hijos...

(ARISTÓTELES, 1988, *Política*, pág. 456.)

¿Qué ocurre cuando una institución como la escuela obligatoria se enfrenta con toda la diversidad social y de los individuos, siendo ella, por su historia, un modelo para asimilar la variedad

sometiéndola a un patrón de pensamiento y de conducta? Pues, sencillamente, que tolera mal esa circunstancia. Una escuela común que satisfaga el ideal de una educación igual para todos (lo que presupone en buena medida un currículum común), en el paisaje social de las sociedades modernas, acogiendo a sujetos muy diversos, parece una contradicción o un imposible. No obstante, el derecho básico de esos sujetos a la educación, en condiciones de lo que WALZER (1993) denomina *igualdad simple* (una enseñanza con contenidos y fines comunes), obliga a aceptar el reto de hacer compatible en la escolaridad obligatoria un proyecto válido para todos con la realidad de la diversidad. Como hemos comentado en apartados anteriores, la escuela, durante la etapa de la escolaridad obligatoria, debe ser integradora de todos o, en caso contrario, traicionará el derecho universal a la educación. ¿Cómo lograr la *universalización* efectiva de la misma, respetando el principio de la *igualdad simple*, dando acogida a la *diversidad* de estudiantes e, incluso, aspirando a hacer de éstos seres singulares? Nos enfrentamos a un reto tan difícil como atractivo.

Plantear el problema de la diversidad y de la diferencia *en y ante* la educación supone enfrentarse con retos y ámbitos de significado muy polivalentes: la lucha contra las desigualdades, el problema de la escuela única interclasista, la crisis de los valores y del conocimiento tenidos por universales, las respuestas ante la multiculturalidad y la integración de minorías, la educación frente al racismo o el sexismo, las proyecciones del nacionalismo en las escuelas, la convivencia entre las religiones y las lenguas, la lucha por la escuela para la autonomía de los individuos, los debates "científicos" sobre el desarrollo psicológico y sus proyecciones en el aprendizaje, la polémica sobre la educación comprensiva, las posibilidades de mantener en unas mismas aulas a estudiantes con diferentes capacidades y ritmos de aprendizaje, además de la revisión de las rigideces del actual sistema escolar y de sus prácticas. No pueden agotarse, pues, en este espacio tal variedad de perspectivas. Nos limitaremos a plantear algunas de especial relevancia para los profesores:

- La naturalidad de las diferencias.
- La diversidad se convierte en problema. El gusto por la norma o el nivel.

- Graduar la escuela obligatoria facilita el progreso ordenado, pero regula un ritmo para los estudiantes que son desiguales.
- Formas de abordar la complejidad provocada por la diversidad.
- La escuela pública y comprensiva como respuesta a las desigualdades y a las diferencias.

La naturalidad de las diferencias

Primariamente: todos los hombres han de ser encaminados a los mismos fines de la ciencia, costumbres y santidad.

En segundo lugar: todos los hombres, sea cualquiera la diferencia que presenten en sus cualidades, tienen una única e igual naturaleza humana dotada de los mismos órganos.

Tercero: la expresada diversidad de cualidades no es sino exceso o defecto de la armonía natural...

(COMENIUS, *Didáctica magna*.)

La idea de buscar unos mismos fines en la educación, admitiendo que todos tenemos una misma naturaleza humana, tratando de hacer compatible aquel ideal y este supuesto con la diversidad humana, ha sido y es un tema central para el pensamiento educativo y un reto difícil para las instituciones escolares y para los profesores.

La consideración de la diversidad humana es una constante en la historia de los sistemas escolares, en el pensamiento en general y en el educativo, en particular, en permanente relación dialéctica con la proclamación de la universalidad de la naturaleza humana, de la que se deduce, entre otras cosas, el derecho a recibir la enseñanza en condiciones de igualdad. De cómo se entienda la universalidad y de hasta dónde se quieran llevar sus implicaciones, o en qué aspecto se respete la diversidad, dependen las respuestas que se pueden dar al problema que nos ocupa.

Distinguir a los estudiantes por su ingenio, tratarlos y agruparlos según sus características, sus habilidades, etc., son prácticas inherentes al desarrollo de la sensibilidad pedagógica. Individual-

zar la enseñanza ha sido una pulsión de la pedagogía durante todo el siglo XX, aunque las raíces de esta preocupación son anteriores.

La variedad entre seres humanos es consustancial a su misma existencia y se produce en dos planos, en el intraindividual y en el interindividual. En el plano individual se hace evidente en forma de *inconstancia* en el modo de ser y de comportarse a lo largo de su vida, así como en las manifestaciones que tienen sus disponibilidades personales (Todorov, 1999, pág. 202). Que varíamos y mudamos de forma de ser y de comportarnos, que las capacidades y habilidades que vamos logrando y perdiendo a lo largo de nuestra vida cambian, son evidencias vividas por cada uno; inconstancia tan real como lo es una cierta estabilidad del yo a lo largo de ese proceso. Somos únicos porque somos "variados" internamente, porque somos una combinación irrepetible de condiciones y cualidades diversas que no son del todo estáticas; lo que nos hace también diversos respecto de nosotros mismos a lo largo del tiempo y según las circunstancias cambiantes que nos afectan. En las condiciones sociales y culturales de la postmodernidad esa complejidad e inestabilidad de cada persona se acentúan considerablemente ante la variedad de relaciones que establecemos en contextos mudables.

En un segundo plano, la variedad se manifiesta también como multiplicidad entre individuos. Al estar constituido el sujeto por elaboraciones a partir de los contactos con los demás, al ser los intercambios con éstos tan variados, dan lugar a vidas interiores muy diversas. Decía MONTRAIGNE (citado por TODOROV, 1999, pág. 203) que el hombre no es más que remiendo y mezcla, el mundo no es sino variedad y semejanza; la cualidad más universal es su diversidad. Diferimos, pues, de nosotros mismos y de los demás. Una y otra variación constituyen la riqueza de la especie humana. Es un hecho empírico comprobable desde el sentido común, antes de que fuera argumentado científicamente desde el punto de vista biológico, psicológico, social y cultural. Cada uno constituimos una radical singularidad. Esta es una condición provocada por la interacción de las peculiaridades personales, la singularidad del contexto en el que cada uno vive y el uso que hacemos de nuestras posibilidades y las reacciones personales ante el ambiente que nos viene dado.

El ser humano, seguramente, tomó muy pronto conciencia de la variabilidad de la acción y de la naturaleza humanas; al tiempo que apreciaba esa misma condición en otros seres, y sintió la necesidad de simplificar esa dispersión "imponiendo" por su parte regularidades, categorías o tipologías para entender la variedad del ser humano. De esa forma se le haría más fácil comprender la complejidad de lo diverso y anticipar el comportamiento de los demás, facilitándosele el trato con ellos y acomodando sus respuestas hacia los otros: "si sé de qué categoría eres, me comporto contigo y espero de ti que actúes en la dirección que creo está asociada a esa categoría". Así, de los inteligentes esperamos que resuelvan problemas con facilidad y de los torpes esperamos torpeza. Esta operación de simplificación que realiza el pensamiento común, la hace también el pensamiento científico al clasificar fenómenos y especies de seres vivos según categorías, con la pretensión de encontrar un orden que explique las manifestaciones infinitas con las que las cosas y los fenómenos se nos muestran. ARISTÓTELES, al tratar el tema de la naturaleza de la virtud ética, decía que:

...hay que aceptar que, en toda cosa continua y divisible, hay un exceso, un defecto y un término medio, y esto en su relación mutua o bien en relación con nosotros; por ejemplo, en la gimnasia, en la medicina, en la arquitectura, en la navegación, y en cualquier clase de acción, tanto científica como no científica (...) pero en todo el término medio relativo a nosotros es lo mejor, porque esto es lo que la acción y la razón ordenan (...) por consiguiente, es necesario que la virtud ética se refiera a determinados términos medios y que sea un modo de ser intermedio.

(*Ética Nicomáquea y Ética Eudemia*, págs. 437-438.)

Así, entre la irascibilidad y la indolencia está la mansedumbre, entre la malicia y la simpleza está la prudencia, o entre la prodigalidad y la tacañería está la liberalidad, etc. Lo que es continuo y cambiante es objeto de categorizaciones para entenderlo y ordenarlo.

En la escuela, como en la vida exterior a ella, existe la heterogeneidad. La diferencia es lo normal. Si variedad intraindividual e interindividual son normales y son manifestaciones de la riqueza de los seres humanos, deberíamos estar acostumbrados a vivir

con ella y a desenvolvernos en esa realidad. Así lo hacemos en la vida social, en la familia, y en cualquier ámbito de la vida, expresando nuestra particular idiosincrasia y aceptando la de los demás. ¿Por qué no loamos a poder hacerlo en la escuela? La educación en las instituciones escolares, como la vida en cualquier otro ámbito, se enfrenta (mejor: debería enfrentarse) de manera natural con la *diversidad* entre los sujetos, entre grupos sociales y con sujetos cambiantes en el tiempo. Cuantas más gentes entren en el sistema educativo y cuanto más tiempo permanezcan en él, tanta más variedad se acumula en su seno. Las prácticas educativas —sean las de la familia, las de las escuelas o las de cualquier otro agente— se topan con la diversidad como un dato de la realidad. Ante tal hecho caben dos actitudes básicas: tolerarlo, organizándolo, o tratar de someterlo a un patrón que anule la variedad. En la vida social, gobernada por procedimientos democráticos, la diversidad social, de opiniones, en cuanto a modelos de vida, etc., se aborda con la práctica de la tolerancia, la aceptación de normas compartidas que obligan a algunas renuncias en los individuos y respetando espacios para la expresión y cultivo de las individualidades singulares. La escuela, estructurada con anterioridad a la aceptación del modelo democrático, eligió el camino del sometimiento de lo diverso a la norma homogeneizadora.

Las razones por las que una manifestación —la variedad y variabilidad— de la vida y de las personas pasa a ser un problema residen, pues: *primero*, en que la variedad pugna con la tendencia del pensamiento a clasificar la dispersión que nos ofrece el mundo para entenderlo mejor; *segundo*, en la mentalidad y los usos de las instituciones escolares que reclaman de las individualidades el sometimiento a unas normas, a un currículum y a un orden. No es realista pensar que una institución como la escolar sea capaz de asumir radicalmente la diversidad en su totalidad; por razones económicas de recursos, de tiempo y de trabajo de los profesores no puede ser posible una escuela para las individualidades y para todas ellas al mismo tiempo. Eso exige modelos de educación *tutorial* para todos imposibles de practicar en las condiciones de la escolarización masiva. ¿Cómo articular la necesidad inevitable con la posibilidad de respetar y fomentar la diversidad posible?

Porque la singularidad no sólo es una realidad dada de los individuos, sino que se la resalta además como un valor importante en las sociedades democráticas liberales y tolerantes que reconocen los derechos que protegen y proporcionan espacios a la individualidad. Realidad incontestable y objetivo educativo para la filosofía liberal quedan bien expresados en el pensamiento de uno de los teóricos de la libertad, John STUART MILL (1970), quien sugería:

La naturaleza humana no es una máquina que se construye según un modelo y dispuesta a hacer exactamente el trabajo que le sea prescrito, sino un árbol que necesita crecer y desarrollarse por todos los lados, según las tendencias de sus fuerzas interiores, que hacen de él una cosa viva (pág. 130).

No es visitando uniformemente todo lo que es individual en los seres humanos como se hace de ellos un noble y hermoso objeto de contemplación, sino cultivando y haciendo resaltar, dentro de los límites impuestos por los derechos e intereses de los demás (página 134).

Si la educación tiene que ver con la capacitación para el ejercicio de la libertad y de la autonomía, la escuela tiene que respetar la singularidad individual y fomentarla sin discriminaciones para todos. La educación debe preocuparse por estimular diferencias que no supongan desigualdades entre los estudiantes; tiene que hacer compatible el currículum común y la escuela igual para todos con la posibilidad de adquirir identidades singulares, lo que significa primar la libertad de los sujetos en el aprendizaje.

La educación tiene ideales y desempeña funciones muchas veces de carácter contradictorio, por pretender provocar la diferenciación individualizadora a la vez que la socialización homogeneizadora, que significa compartir rasgos de pensamiento, de comportamiento y de sentimiento con otros. La educación bajo la filosofía ilustrada, universalista, pretende que se compartan determinados rasgos, cualidades y frutos culturales. Es decir, se trata de crear comunidades en torno a hábitos, valores y significados compartidos que exigen el parecerse algo en las formas de pensar, compartir reglas, algunos valores y respetar algunas normas de conducta. Lo cual no significa seguir vías coercitivas y proponer modelos unívocos de cultura que se deben asimilar. Esta ten-

sión entre socialización en torno a un proyecto y respeto a la idiosincrasia del sujeto plantea una de las contradicciones que hay que resolver con equilibrios siempre inestables.

Es preciso plantear en otra dimensión *la diversidad* entre y en los sujetos escolarizados. Además de significar la riqueza de la singularidad, de la "biodiversidad" humana y cultural, hace también alusión a la *desigualdad*, en tanto existen singularidades de sujetos o de grupos que les permiten alcanzar objetivos educativos en desigual medida. La diferencia no sólo es una manifestación del ser irreplicable que es cada uno, sino que, en muchos casos, lo es de poder llegar a ser, de tener más o menos posibilidades de ser y de participar de los bienes sociales, económicos y culturales. Lo diverso, en condiciones de igualdad, es tolerable y, en ocasiones, deseable; la desigualdad ha de ser corregida si admitimos la universalidad del derecho a la educación. Consideramos que no son tolerables las diferencias que supongan desigualdades entre individuos o entre grupos de humanos. Sólo las diferencias y las prácticas que las protegen que no desigualen o toleren la desigualdad pueden admitirse en la escolaridad obligatoria (GIMENO, 1995). La diversidad algunas veces habrá que desconsiderarla, en otras habrá que corregirla y en muchos casos debería estimularse³.

La diversidad se convierte en problema. El gusto por la norma o el nivel

La originalidad es la única cosa cuya utilidad no pueden comprender los seres vulgares.

(STUART MILL, 1970, pág. 128.)

En la escuela es difícil ser singular en algo o por algo sin recibir presiones para dejar de serlo, bajo la "amenaza" de ser clasificado como atípico, rebelde, retrasado.... Y, con menos probabilidad, como genio. ¿No será esa dificultad una de las causas de su vulgaridad y del rechazo que produce en muchos estudiantes? En

³ El tema de las diferencias entre culturas y sus implicaciones para la educación obligatoria es demasiado complejo para tratarlo en este reducido trabajo.

la escuela no se admiten grados muy distintos de logro en los objetivos comunes, existen mecanismos que estimulan la graduación de resultados individuales que premian y castigan la separación de la norma. Las líneas entre las que es preciso moverse, manifestarse y existir no permiten mucha desviación de lo que se considera normal. La función disciplinante de la que hemos hablado en otro momento es, ante todo, *normalizadora*. La experiencia histórica ha dado contundentes ejemplos del uso de la represión del cuerpo y del espíritu en las instituciones escolares, en los internados, etc. Nuestra intención aquí es llamar la atención sobre otras formas de carácter más "técnico" para llevar a término la normalización no represora, pero a todas luces excluyente.

El funcionamiento dominante de la escuela, de su currículum, de los métodos pedagógicos, está configurado, generalmente, más para organizar la desigualdad entre los escolares que para corregirla o para convivir con la diversidad de capacidades, niveles en las mismas, ritmos de trabajo distintos, motivaciones variadas de los sujetos, etc. El mecanismo de normalización que define el éxito (para los que quedan incluidos en la norma) y la exclusión (para los que quedan fuera de la norma) se vio reforzado en el momento en que la escolaridad se hizo realmente obligatoria para todos. Cuando la escolarización universal no es real, la exclusión de los que no superan la norma no es necesaria, ya que los candidatos a ser excluidos ni siquiera acuden a las escuelas. Cuando éstos las frecuentan, pero están poco tiempo en ellas y las abandonan, ocurre lo mismo. Pero cuando la obligatoriedad se hace efectiva, aparece la idea de *fracaso escolar* como lacra interna, aparentando ser una especie de atipicidad que se convierte en una forma de exclusión que afecta, ahora, a los que permanecen dentro de las escuelas. Fracasas es ser excluido por una vía de carácter más bien técnico: la del "etiquetado" que implica no superar la norma que define lo que es y no es aceptable. Supone negar a los sujetos fracasados la bondad de la escolaridad por otras vías, culpabilizándoles de no dar de sí lo que se les exige, hasta el punto de que algunos consideraran que sería mejor para ellos apartarlos del sistema (así no habría excluidos ni agentes que tienen que excluir). La escuela legítima, por la vía de la apreciación del *mérito personal* de los alumnos, las diferencias y desigualdades entre sujetos, transformándolas en un escalonamiento

de los logros escolares. Así se legitima como institución que ofrece oportunidades a todos, aunque no dé a todos lo mismo. La idea de *fracaso escolar* tiene muy corta historia, poco más de medio siglo (SAMBERT-JAMATI, 1992); la misma que la de la escolarización universal real, ya que el "bajo rendimiento escolar" es inherente a ella (OCDE, 1998).

Esta función normalizadora es más propia, pues, de la perversión selectiva y jerarquizadora de la escuela que del espíritu integrador que debe orientar a la escolaridad obligatoria. Parece como si la universalidad de la educación para los sujetos diversos acabase a la entrada del recinto escolar, para, una vez dentro, ser jerarquizados, expidiendo un certificado con la des-igualdad a la salida, lo que da lugar a la exclusión de los escolarizados. Es tan grave este problema que se convierte no ya en una disfuncionalidad de las instituciones escolares (el alto fracaso que producen obstaculiza su propio proyecto y su dinámica), sino en un problema social que delata el *fracaso de la escuela* obligatoria para dar acogida en su seno a toda la diversidad de la población escolar. No es el fracaso de la educación, sino el de la forma de proveerla a una población muy heterogénea desde el punto de vista psicológico, social y de procedencia cultural. Es una ironía cruel que después de pasar numerosas horas al día, durante una decena de años, se pueda decir al sujeto que allí permanece que queda excluido y que es un fracasado. Eso, como decía con ironía el personaje de *Mafalda*, no se le puede hacer a un cliente.

La diferencia negativa respecto de la norma es un obstáculo que perturba el "normal" funcionamiento de la escuela, la dinámica de desarrollo del currículum y es también una dificultad que sienten muchos profesores. El currículum está regulado, por lo general, en términos que permiten flexibilidad en su interpretación, a la hora de confeccionar textos y materiales para los estudiantes, o cuando los profesores elaboran sus planes docentes y los desarrollan en las aulas. Pero esa flexibilidad queda prácticamente anulada en el último paso de su desarrollo: cuando los aprendizajes secuenciados son idénticos para los estudiantes, quienes son sometidos a tareas idénticas y a unas mismas exigencias de ritmo y de tiempo en la realización del trabajo. Buena parte de esa esclerosis del contenido-norma exigible se debe a la adopción de materiales estandarizados, homogéneos para todos

los estudiantes, que dan lugar, a su vez, a pautas poco variadas de desarrollo de la enseñanza. El contenido homogeneizado y propuesto como norma cerrada idéntica para todos limita las posibilidades a la singularidad personal. Las "desviaciones pequeñas" de los individuos respecto de esas normas son asumidas, por lo general, como naturales (unos son calificados mejores y otros peores, siempre que sobrepasen los mínimos exigidos), pero un alejamiento destacado será calificado de fracaso y podrá ser motivo de repetición de curso y hasta de abandono de la escuela.

La escuela y su currículum, que deben ser oportunidades para todos, pasan con demasiada facilidad a ser estructuras de dificultades graduadas que todos han de superar a un mismo ritmo y con las mismas ayudas, de suerte que en cada uno de los escalones establecidos en la graduación medimos a los sujetos para ver si son aptos o no, los diferenciamos y les decimos a muchos que son desiguales a los demás. De ser oportunidad de aprendizaje en la escolaridad obligatoria, los contenidos culturales se convierten en escalera jerarquizadora y excluyente de los que ascienden despacio, se detienen en el camino o, simplemente, rechazan la escalera porque no les atrae subir por ella, o por que desconocen adónde conduce y no ven motivos para ascender por ella. Los profesores de la enseñanza primaria están acostumbrados a la variedad y disparidad de situaciones individuales respecto de la norma ideal; para los que trabajan en la enseñanza secundaria obligatoria esta "diversidad de niveles" suele chocar con la cultura profesional acrisolada en bachillerato, más seleccionadora y propicia a jerarquizar.

Al prolongarse la escolaridad obligatoria, más allá de la etapa de educación primaria, todos esos mecanismos para jerarquizar provocan mucha más conflictividad. Es un efecto del choque entre el hecho sociológico impartable de la presencia en las instituciones escolares de jóvenes sin seleccionar, por un lado, y la mentalidad elitista que históricamente ha caracterizado a la enseñanza secundaria, por otro. Elitismo manifestado en las concepciones del profesorado, en el currículum de ese nivel, en la imagen social acerca del destino que tenían los bachilleres, etc. La bondad aceptada de la universalidad de la educación (primero, de la escuela elemental) ha coexistido durante dos siglos con la política, con la mentalidad y con la práctica selectivas y jerarquizado-

ras de la enseñanza secundaria (CARON, 1996). La expansión de la enseñanza secundaria ocurre como una exigencia social, pero se realiza bajo la orientación curricular y pedagógica que la convierte en la puerta de entrada a la enseñanza universitaria (DURKHEIM, 1982; VÍÑAO, 1982). Su misma expansión cuantitativa y las necesidades sociales que va cubriendo conducen a entenderla como prolongación de la formación general. Pero su espíritu original de ser una educación restringida perdura simbólicamente en la mentalidad de ciertos sectores sociales y del profesorado. Un nombre más adecuado para este nivel hubiese sido el de enseñanza *pre-universitaria* o *media* (más propiamente *intermedia*), en vez de denominarla *secundaria* que da continuidad a la primaria. La idea de que cualquier adolescente puede ser beneficiario de la enseñanza secundaria, continuando su formación general, no está asumida completamente en nuestro contexto —más allá de las regulaciones legales—, a pesar de haberse planteado ya en las propuestas de la Institución Libre de Enseñanza. Esta resistencia se explica por haber sido un estilo educativo sin relación con la preparación general, previa a la formación utilitaria, es decir, que ha preservado su impronta académica de origen: ejercer la reflexión, el juicio, la razón, etcétera. (DURKHEIM, 1982, pág. 392). Es también la resistencia a morir del elitismo social (BAUDELLOT Y ESTABLET, 1990).

Es un hecho la existencia de una ruptura importante en la continuidad de estilos entre la enseñanza primaria y el nivel secundario, visible en muchos aspectos (GIMENO, 1996). No se acepta la posibilidad de que todos puedan beneficiarse de la cultura que constituiría el bachillerato. Si para realizar esta posibilidad se propone que se alteren los contenidos del currículum, entonces los defensores de una tradición digna (pero no para todos) denunciarán el descenso de la calidad de la enseñanza. Para hacer compatible la prolongación de la obligatoriedad, cuya conveniencia es difícil de negar, con la defensa del orden conocido y valorado en lo cultural-pedagógico, la solución a la que se recurre en algunos sistemas, y reclamada por muchos profesores, es la segregación de vías paralelas con contenidos diversificados para un mismo tramo de edad, de suerte que la mayor homogeneidad de cada vía satisfaga las pretensiones de la normalización y de la jerarquización académica y social. ¿Es inevitable esa segregación?

El espíritu de la enseñanza obligatoria no reside en decir a cada alumno lo que vale respecto de exigencias normativas que, en tanto son elaboraciones culturales, son siempre arbitrarias, sino que debería enriquecerlo desde el nivel en el que esté y del que parte. La educación secundaria que se convierte en obligatoria pasa a ser una educación general y, como tal, debe entenderse: válida para todos. Pero la realidad de que la educación secundaria o media es antesala de la enseñanza superior no puede hacerle perder su carácter propedéutico académico, lo que reclama un currículum peculiar y un cierto nivel de exigencia.

Graduar la escolaridad obligatoria facilitada el progreso ordenado, pero regula un ritmo para los estudiantes que son desiguales⁴

La diferencia y la desigualdad son realidades con las que la escuela obligatoria debe contar, pero son también algo creado por sus prácticas de organización. La atención radicalmente individualizada es imposible y habrá de ser dosificada según las diferentes necesidades de alumnos o grupos especialmente necesitados. La escuela universal posible implica tratar a alumnos agrupados.

Las primeras escuelas eran grandes salones en los que se acogía a más de medio centenar de estudiantes. A medida que la afluencia de éstos aumentó y el rango de edades de los mismos se amplió, como consecuencia de la prolongación de la etapa de escolaridad obligatoria, la institución escolar tuvo que adoptar fórmulas de tratamiento diferenciado de los alumnos. Las nuevas formas institucionalizadas de abordar este reto tuvieron dos apoyos fundamentales: a) el desarrollo de la psicología evolutiva y diferencial, y b) la instauración de la racionalidad taylorista en las organizaciones industriales modernas que irradiaron sus esquemas a otros ámbitos, como el escolar. La racionalidad eficiente

⁴ Parte de las ideas expuestas en este apartado han sido desarrolladas en otro trabajo (GIMENO, 1999b).

para este modelo organizativo se basa en la división de procesos complejos de transformación en acciones parciales encadenadas gradualmente, especializando los tratamientos a cargo de expertos adiestrados en cada una de las tareas, asignaturas, cursos, etc. La idea de *graduar* no era nueva en la educación, aunque será la moderna organización escolar la que la plasmará en un modelo completo, como especialización graduada del currículum, parcelación del mismo en especialidades, reparto secuencial de éste a lo largo de la escolaridad y clasificación de los estudiantes en "fases" para su educación.

La psicología científica fundamentó la importancia de considerar lo que ocurre en el interior del que aprende, ofreciéndonos a través de su mirada una visión cada vez más minuciosa de la diversidad psicológica entre individuos y sobre la evolución diacrónica de cada uno de ellos. A la comprensión de la variación interindividual e intraindividual establecida en la comprensión científica del sujeto le siguieron los intentos de adaptar sistemáticamente el tratamiento pedagógico de las diferencias detectadas. Primero, se busca el diagnóstico, después se ajusta el tratamiento. Este esquema tiene una larga historia y se proyecta en prácticas muy diversas: desde el diseño de instrucción que se propone en algunas orientaciones de la psicología, a las proyecciones que se extraen del estudio de estilos de aprendizaje, o las experiencias de programas diseñados a la medida de cada estudiante en la educación especial, etc. El movimiento hacia esta racionalidad arranca de principios de siglo, con CLAPARÈDE, padre de la idea de una escuela *a la medida del niño*:

... el director de circo explorará en cada una de sus bestias, la aptitud que *rinda* más; la más conforme a la naturaleza del animal. Sacará partido de las manos del mono, de la trompa del elefante, de la aptitud del perro para la carrera, etc., y no ejercitará a la oca en el trapezio, ni al caballo en saltos peligrosos. sabe muy bien que obrando así, va hacia un fracaso seguro.

Los educadores —desgraciadamente no podemos decir los "conocedores de niños"— deberían tomar modelo de estos conocedores de animales (1920?, pág. 18).

Resultado de la confluencia entre la perspectiva de la racionalidad taylorista de la escolarización y del currículum con la

visión psicológica del niño es el concepto de *educando* diversificado, en función de la etapa escolar por la que pasa, por su edad y según las posibilidades que es capaz de desarrollar, de acuerdo con las capacidades singulares que posee en cada momento. El *alumno* será comprendido en función de unas coordenadas conceptuales que lo diferencian (y también lo clasifican) en etapas, cursos académicos, edades mentales y de instrucción, en adelantos y retrasados (respecto del curso típico del desarrollo o de los ritmos de progreso previstos), en normales y anormales o en poseedores de capacidades específicas que los convierten en seres clasificados, más que apreciados por sus originalidades irreducibles a tipologías de alguna clase.

La escuela a *la medida del niño* se entendió, en primer lugar, como una institución apropiada para el educando, como alguien que es diferente de los adultos, pues es un ser que evoluciona. Esta última idea conduce al establecimiento de una línea de progreso en el desarrollo que será una categoría esencial para la percepción y tratamiento de la infancia (con matices importantes según las escuelas psicológicas). Al alumno hay que tratarlo de acuerdo con la diversidad de estadios por los que pasa en el curso de su desarrollo hacia la madurez, porque en cada uno de ellos tiene posibilidades distintas.

La escuela a *la medida del niño* llegó a significar también, en segundo lugar, la toma en consideración de los demostrables desiguales niveles de inteligencia general, así como de la variedad de las aptitudes específicas de cada uno. Todo esto, generalmente, bajo el supuesto de que las categorías de sujetos son perdurables. Las aptitudes, para CLAPARÈDE (1920?, página 7), eran disposiciones naturales a conducirse de cierta manera, a comprender o sentir con preferencia unas cosas u otras, a emprender unos trabajos u otros. Cada uno tiene su naturaleza y debería ser tratado conforme a ella. El desarrollo posterior de la psicología y pedagogía diferenciales se ocuparían de poner en evidencia aspectos que distinguen a unos individuos de otros en cualidad y grado: detección de *factores* de la inteligencia general, rasgos diferenciales de personalidad, estilos cognitivos diversificados..., y que han funcionado, entre otras clasificaciones, como categorías para basar en ellas tratamientos educativos adaptados a la peculiaridad de cada cual. El aparato conceptual matemático de la

psicometría, con la utilización de la curva normal a la cabeza, fue de importancia capital para definir normas estadísticas en las poblaciones y desviaciones individuales de las mismas en numerosas cualidades de la psique.

TRONE (1966, pág. 208), en uno de los tratados didácticos digno de resaltar en el pensamiento didáctico sistematizado, afirmaba que la psicología diferencial reclama una pedagogía y una didáctica diferenciadas. El medir o, simplemente, el diagnosticar o el evaluar —base de toda idea de pedagogía diferencial científica— es difícil que queden en puras prácticas de conocimiento de los estudiantes, sin ser utilizadas para otros cometidos. En la pretensión de conocer al estudiante no hay nada perverso, lo importante es la utilidad dada a los diagnósticos.

La variabilidad (diversidad) evolutiva y la diferenciación cuantitativa y cualitativa de las aptitudes entre los sujetos son los ejes centrales sobre los que se ha construido el edificio teórico-práctico del aparato escolar moderno que hoy conocemos, con sus modos de organización interna, sus maneras de ordenar el currículum y los métodos pedagógicos. La mentalidad pedagógica de los profesores está anclada en estos dos ejes de manera fundamental. Muchos se conciben a sí mismos como "especialistas" de un área o asignatura del currículum, cuya docencia debe ir dirigida a grupos de alumnos lo más homogeneizados que sea posible (bien se agrupan según la edad, la capacidad o el nivel de rendimiento). La diversidad natural de la que hemos hablado, la singularidad de cada individuo, se entenderán y se reaccionará ante ellas desde el punto de vista de su clasificación en categorías. La singularidad será tolerada sólo en la medida en que no sobrepase los límites de variación que no distorsionan el trabajo "normalizado" con cada categoría clasificada.

Toda clasificación tiene dos efectos sobre la percepción y manejo en las escuelas de la heterogeneidad de estudiantes. Por un lado, al distribuir en categorías o niveles a los individuos, una parte de la diversidad o variabilidad natural es absorbida o *normalizada* por los mecanismos de poner a cada uno en la categoría que le corresponde. Por otro lado, al no agotar las categorías de clasificación la variedad natural, otra parte de la variabilidad permanecerá en forma de *ruido* molesto a todo el engranaje escolar y a las prácticas de los profesores; es decir,

que seguirá subsistiendo la diferencia irreductible. De la anchura de la norma depende el absorber más o menos variabilidad como *normal*.

La *escuela graduada* (la que clasifica a los estudiantes a lo largo de toda la escolaridad) es hoy modelo universal de organización que, sin reflejar en su dinámica un pensamiento científico concreto, es la fórmula que de manera general plasma la secuencia del desarrollo ordenado y normalizado de la educación. Creer que a cada estado de la evolución del sujeto o que a cada nivel de competencia exigible debe corresponder una ubicación particular en el sistema educativo, es una derivación del hecho de pretender la escuela a la medida. Los profesores parecen haber perdido la capacidad profesional de trabajar con la diversidad, si ésta no es reducida por algún tipo de clasificación de estudiantes. La *graduación* es una de las primeras respuestas para "ordenar" la complejidad que provoca la variedad evolutiva, gracias al establecimiento de un universo manejable de categorías dentro de las que los estudiantes quedan clasificados. La diversidad, en este caso, no es meta de la educación, sino realidad que hay que gobernar con procedimientos que hagan viable una forma de entender la organización del trabajo escolar en una institución colectiva. La esencia de la *graduación*, afirmaba Rufino Blanco a principios de este siglo (citado por Viñao, 1990, pág. 83), era la clasificación de los niños por el criterio de la edad, generalmente, habiéndose utilizado también otros criterios más refinados, como la edad mental, la edad de instrucción y ciertas capacidades o niveles en el rendimiento previo. El supuesto de que la edad se corresponde con un estado de maduración determinado en el proceso evolutivo sostiene esta fórmula simplificadora de la heterogeneidad, aunque no carente de problemas.

El modelo de graduación más extendido está basado en el período *año de vida-año de escuela*, que se corresponde con la asignación de partes del currículum. A este modelo de "graduación por edad", convirtiendo el grado en unidad curricular, le impulsa un objetivo: la búsqueda de la homogeneidad de los estudiantes hasta el límite de lo gobernable para mejorar las condiciones de trabajo pedagógico, agrupando al alumno por competencias y niveles de instrucción cuyo desarrollo se considera de

alguna manera ligado a la evolución de la edad. El crecimiento de la población en grandes núcleos urbanos posibilitaría la realización del modelo de forma completa⁵.

La diversidad inevitable en una escolaridad prolongada y universalizada, que era atajada gracias a la graduación, llevaba emparejada la secuencia de tramos del currículum, con la consiguiente determinación de niveles de exigencia para cada grado, lo cual da lugar al establecimiento de niveles de "excelencia" esperados como normales para los estudiantes. Graduación del tiempo de la escolarización (para clasificar a los sujetos), desarrollo del currículum (también graduado y especializado) y progreso del sujeto a través de las adquisiciones que realiza (progreso del aprendizaje), son tres procesos diacrónicos, a los que se considera como si discurrieran acompañados, aunque corresponden a diferentes realidades que se confunden en nuestras mentes y en la práctica. Considerar que existe una línea ideal que conjunta los tres procesos supone olvidar las variaciones individuales respecto de cualquier línea ideal de progreso, que es inexistente.

La graduación, con la inevitable adjudicación de competencias y conocimientos que deben ser adquiridos en cada grado, dio lugar a otro tipo de diversidad: la desviación individual respecto de la norma por la desigual respuesta y acomodo de los alumnos a la secuencia de grados. Al quedar la escolaridad estructurada en una ordenación lineal de períodos que se corresponden con una secuencia de partes del currículum, lo que establece el orden del aprendizaje, se construye una idea de progreso lineal al que se tenderá a ver como natural y universal; por tanto, exigible a todos. Seguir los hitos de ese eje de edad, de conocimiento exigible y de ritmo de desarrollo define la *normalidad*. Quienes se salgan del estándar normativo, quienes no sigan el ritmo y la secuencia caen en la "anormalidad", bien sea en su zona negativa (los "retrasados", los "sub-normales", los fracasados, los no aprobados), bien en su zona positiva (los "adelantados", los "sobre-dotados", los

⁵ En España, hasta la década de los setenta, con la configuración de colegios de enseñanza primaria de cierto tamaño —las llamadas «agrupaciones escolares completas»—, no se pudo disponer de condiciones para que a cada año de escolaridad le correspondiese un grado, un aula y un profesor. En el bachillerato, la fórmula del año ligado a unas exigencias curriculares determinadas es anterior.

notables y sobresalientes). Cuanto mayor sea la fragmentación del eje de progreso, más hitos aparecerán para establecer controles de paso (sean éstos implícitos o explícitos) y más ocasiones tendremos de topar con la diversidad rebelde a la norma construida. El aparato escolar y la mentalidad pedagógica profesional fruto de la socialización que genera, crea, así, el etiquetado de sujetos diversos que, en la enseñanza concebida como derecho universal, se traducen, paradójicamente, en el señalamiento de desigualdades.

Conceptos como los de *año académico*, *curso* (compendio de asignaturas o áreas por año) y *promoción de curso*, junto a los de *asignatura* (o tópico concreto que toca desarrollar en un momento dado), *programación lineal*, *horario troceado* para tareas de corta duración, darán paso a otras categorías con fuertes implicaciones para los sujetos: *adelanto*, *retraso*, *éxito* y *fracaso escolar*, *normalidad* y *anormalidad*, que conforman una red de conceptos que gobiernan la escolarización y las mentalidades de quienes participan en ella, como los padres, los estudiantes y los profesores. El fracaso, lo mismo que la "excelencia" académica, son, pues, puras derivaciones del funcionamiento de las escuelas (PERRENOUD, 1996). La filosofía que ensalza la oportunidad de que todos progresen, o la que entiende sobre el valor del individuo, su libertad y su autonomía se ven anuladas o muy limitadas.

Unas actividades académicas o tareas, también normalizadas (en cuanto a su contenido, tiempo adjudicado para su desarrollo, con medios homogéneos para llevarlas a cabo e idéntico nivel de exigencia requerido para todos), han ido estableciendo un modo estandarizado de trabajar en los profesores (GIMENO, 1988). La diversidad de prácticas pedagógicas que acumula la experiencia histórica de los docentes se pierde ante toda esa homogeneidad pretendida. Esa pérdida será una de las causas de la falta de variedad de "ambientes de aprendizaje" en los que podría verse acogida la diversidad de estudiantes. El profesor queda preso para poder flexibilizar su práctica; y mucha de la sabiduría que poseen los seres humanos para desenvolverse en situaciones de complejidad en la vida cotidiana, los docentes la han perdido.

Las reacciones a estas tendencias dominantes han sido de dos tipos: 1) incrementar aún más la regulación establecida, cla-

sificando con más precisión y diagnosticando a los sujetos más exhaustivamente para ubicarlos donde "les corresponde"; 2) dando marcha atrás y haciendo más flexibles las clasificaciones en las pautas de la organización escolar, reagrupando en ciclos más largos el tiempo de escolarización (ciclos de varios cursos, en vez del prototípico curso-año), diversificando el tratamiento pedagógico dentro de agrupamientos flexibles y aumentando las opciones para cada estudiante, de suerte que pueda expresarse en ellas la diversidad (SANTOS, 1993). Este segundo grupo de soluciones, además de enfrentarse con la mentalidad y los usos establecidos, requiere una organización escolar más compleja, reclama reconversión de la profesionalidad docente y es más costoso en cuanto a los medios materiales y personales que se requieren.

Flexibilizar la graduación y cualquier otro tipo de clasificación en un sistema hecho desde la pretensión contraria no será fácil. Pero es condición para acomodarse a una diversidad que no puede ser del todo anulada clasificando a los estudiantes en categorías. Cualquier pretensión de homogeneidad apoyada en la clasificación de sujetos singulares por tantos motivos es un imposible, además de rechazable cuando supone jerarquización de la que se derive algún estigma para los peor clasificados.

No hay que apelar a las experiencias de la *escuela sin grados* o de progreso continuado, en la que los estudiantes pasan de unas clases o niveles a otros según el ritmo individual del progreso personal, para comprender las dificultades de implantación de estos modelos desreguladores del orden instituido. Baste recordar la casi total inoperancia a efectos pedagógicos de la idea de ciclo en educación primaria en España (que es una simplificación de la graduación) a lo largo de los últimos casi treinta años, más allá de la distribución del currículo prescrito por la Administración. La idea de ciclo combate la taylorización del currículum y del tiempo escolar, frena los efectos perniciosos de la tendencia a la especialización de los profesores, da acogida a ritmos diferentes de aprendizaje y resta oportunidades para que proliferen los controles selectivos a partir de los que se establecen jerarquías.

Estos problemas ocurren en todo el sistema educativo, desde la escuela infantil hasta la universidad. Pero su significado es muy

diferente, según se trate de si un nivel es obligatorio o no. En el caso de que sí lo sea, necesitamos mecanismos de tolerancia ante las desviaciones inevitables frente a la norma establecida en la línea de progreso del currículum. Si progresar es dominar un contenido muy específico, igual para todos, con un nivel de logro muy bien definido, entonces en los estudiantes se producirán grados de acomodación muy desiguales, ya que tienen diferentes capacidades, gustos y niveles de motivación. Si el nivel escolar en el que eso se produce tiene además una tradición selectiva (caso del bachillerato, por ejemplo), la norma se utilizará con ese propósito: el poder elegir quiénes "pasan" y quiénes no podrán hacerlo. Estos mecanismos reguladores de la diversificación de estudiantes provocada por la organización curricular y escolar son explícitos, pero operan sobre todo porque han pasado a formar parte de la mentalidad de los docentes⁶ que los han vivido durante mucho tiempo.

Formas de abordar la complejidad provocada por la diversidad

Los profesores no pueden quedarse en el papel de simples vigilantes de todos esos procesos de clasificación y de normalización regulados para ser jueces de los "buenos" y de los "malos" estudiantes. Han de poner en práctica soluciones que mitiguen esa dinámica jerarquizadora y excluyente. El principio de que una

⁶ Este problema atecía muy de lleno a la experiencia española de ampliación de la escolaridad obligatoria hasta los 16 años: El profesorado de enseñanza secundaria estaba acostumbrado a los esquemas de organización curricular del bachillerato (caracterizados por una normalidad curricular muy definida, centrada en los contenidos de las clásicas asignaturas) y al uso de la norma curricular con fines selectivos. No olvidemos que el bachillerato ha sido históricamente la antesala de la enseñanza superior. Ahora, estos profesores tienen que impartir enseñanza a estudiantes que no están seleccionados entre los 12 y 16 años y que presentan niveles muy desiguales en cuanto a las posibilidades de seguir un currículum tan normalizado. El conflicto en el plano del autoconcepto profesional y en el de la marcha de las aulas se produce al tener que adaptar los patrones de "rendimiento" que se consideraban ideales" hacia otros más diversificados, no tan "académicos", por los que puedan pasar estudiantes que presentan características muy distintas unos de otros, sin que sean excluidos de la enseñanza obligatoria.

pedagogía que trata igual a los que son desiguales produce desigualdad y fracaso escolar, sigue teniendo validez para buscar estrategias pedagógicas que diversifiquen (PERRENOUD, 1995 y 1998), a condición de que la diferenciación no introduzca más desigualdad. Diversificar en la escuela obligatoria, que tiene la meta esencial de la igualdad, supone, en primer lugar, introducir fórmulas de compensación en cada aula, en cada centro o fuera de éstos. Después, o a la vez, tiene sentido favorecer la singularidad individual, la visión del aprendizaje como una construcción en cada sujeto guiada por una evaluación continua de carácter formativo, siguiendo la idea de que en la flexibilidad se acomodan mejor los sujetos diferentes. En los casos extremos, un currículum estrictamente común para todos y en todos sus componentes puede ser una propuesta inviable. En los casos límite será preciso establecer opciones o currícula para las necesidades particulares de estudiantes con retrasos muy destacables. Pero en la medida de lo posible, esta práctica es difícil que no resulte en un etiquetado de sujetos separados de los demás. La segregación ha de evitarse con una pedagogía que diferencie, aprovechando la flexibilidad que permite el desarrollo del currículum. Como indica la Figura 2, hay diferentes opciones. Defender un currículum común no significa inexorablemente provocar una pedagogía que homogeneice. Si tal efecto tiene lugar, también puede darse partiendo de un currículum diferenciado. La dimensión bipolar del currículum común o el diferenciado, por un lado, y la dimensión pedagógica con los polos de la homogeneidad y de la divergencia (en cuanto al desarrollo del currículum y su aprendizaje), por otro, se pueden cruzar, dando lugar a situaciones prácticas distintas. Hay que indagar sobre las posibilidades de una práctica que diversifique, pero manteniendo la igualdad del currículum común.

Una enseñanza estrictamente individualizada, tal como la pensaba DOTTRENS (1949), a través de fichas, o las guías y planes de trabajo elaborados para alumnos determinados, sólo son técnicas y recursos viables para situaciones puntuales y para estudiantes con necesidades muy específicas (bien se deba su excepcionalidad a déficit de aprendizaje o al hecho de tener capacidades superiores a las de los demás, que también deben ser tenidas en cuenta por una pedagogía para la diversidad). La

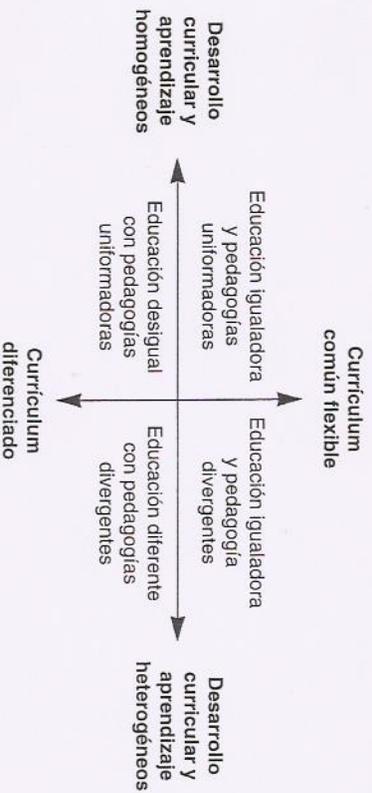


Figura 2: ¿Diversificar la pedagogía o hacer el currículum diferente?

enseñanza autoadministrada según el ritmo de aprendizaje de cada cual (contenidos proporcionados a través de ordenador, por ejemplo) es un recurso útil pero no una solución general al problema. Creemos que es más práctico, aunque se trate de ideas y de principios generales, caminar por la vía siguiente.

1) Debatar y lograr consensos acerca de lo que debe ser común para todos, distinguiéndolo de lo que, aun siendo valioso, no tiene que ser necesariamente parte del currículum común. Esta operación afecta tanto al plano de decisiones de política general, como a la programación que realizan los centros y a lo que hace en cada momento el profesor en su aula. En los contenidos y objetivos que hayan de ser comunes, las estrategias para diferenciar tienen que ir encaminadas a que todos logren el dominio de "lo básico" en un grado aceptable, para lo cual, necesariamente, habrá que emplear más tiempo y recursos en unos estudiantes que en otros. En el caso de contenidos no comunes (pudiendo incluirse aquí las actividades extraescolares, materias optativas, partes de una materia de estudio, lecturas, etcétera,) es posible y conveniente estimular la diversificación en la medida de las posibilidades. Ese currículum común, formulado y desarrollado de manera flexible tiene que dar respuesta al pluralismo social y cultural, admitiendo las diferencias entre culturas sin renunciar a la universalidad de muchos rasgos culturales y de ciertos objetivos básicos.

2) A la diversidad de los sujetos hay que responder con la diversificación de la pedagogía. Las tareas académicas definen modos de trabajar y de aprender, permiten utilizar diversos medios, salir o no fuera de las aulas, crean ambientes de aprendizaje particulares y constituyen modelos de comportamiento ante los que las individualidades se adaptan mejor o peor (GIMENO, 1988). Una pedagogía para la diversidad no puede apoyarse en la homogeneidad de formas de trabajar que pidan de todos lo mismo. Una enseñanza diversa o divergente es positiva para todos, como afirma PERRENOUD (1996, pág. 29), cuando las actividades y las interacciones que se establecen hacen que a cada estudiante se le sitúe en condiciones didácticas fecundas para él; es decir, que siempre pueda obtener algún provecho de lo que haga, sea cual sea el nivel de competencia del que parta. Diversificar ritmos de aprendizaje, proponer actividades variadas, trabajar en torno a proyectos acomodados a las posibilidades de cada uno, implantar cualquier otra medida que ensanche la "norma ideal de progreso" establecida de forma rígida es difícil con tramos horarios de clase cortos.⁷

3) Centros y profesores tienen que hacer viable el libre progreso de los más capaces de forma natural, alimentando los intereses del estudiante, abriéndole caminos y proporcionándole recursos. El profesor, aunque sea consciente de la diversidad, inevitablemente tiene que trabajar con un alumno-medio durante buena parte de su tiempo, lo cual no debe repercutir en el empobrecimiento de "los mejores" y en la desatención de "los lentos". Es preciso distribuir los recursos docentes, en general, y la dedicación de cada profesor, en particular, en función de las posibilidades o necesidades de cada estudiante, proveerse de instrumentos para el trabajo independiente y crear climas de cooperación entre estudiantes, entre otras medidas. Querer enseñar a todos a la vez, pretendiendo que todos aprendan lo mismo en un mismo tiempo es una aspiración que conduce a la exclusión de muchos, o a que los "rezagados", que cada vez serán más, tengan que buscar ayudas paralelas fuera de la escuela obligatoria y gratuita.

⁷ Es sorprendente la fuerza que ha tenido la "hora de reloj" en el horario escolar que se convirtió en sucesión de horas.

4) Con un solo libro de texto, idéntico para toda la clase, sin otros recursos a disposición de los alumnos, es imposible diferenciar la pedagogía cuando sea conveniente hacerlo. La diversificación tiene mucho que ver con la ayuda de materiales que, por su contenido, nivel de dificultad y capacidad de motivación, puedan ser trabajados por los estudiantes. La biblioteca del centro integrada en el trabajo cotidiano, las bibliotecas de aula, las estrategias de acumular documentación variada, debidamente catalogada, son, entre otros, recursos indispensables para una pedagogía diferenciada.

5) Más ambiciosa y complicada de ejecutar es la idea de ir disponiendo de *itinerarios formativos* distintos (PERRENOUD, 1998) que rompan con el marco organizativo dominante, entendiendo la individualización como una estrategia general para periodos largos de tiempo, rompiendo las clasificaciones de grados y las actuaciones individuales de los profesores encerrados en sus especialidades.

En suma, precisamos de una pedagogía de la complejidad, de forma que las tareas académicas puedan ser atractivas y retadoras para todos, sin que todos estén obligados a hacer lo mismo. El espíritu que sostiene a la educación obligatoria requiere que, desde la organización escolar, desde los métodos educativos, desde las prácticas de diagnóstico, etiquetado y de evaluación, desde las actitudes del profesorado, no se obstruyan las estrategias de inclusión de una escuela para todos que realmente sea promotora de todos (AINSCOW, 1999).

La escuela pública y comprensiva como respuesta a las desigualdades y a las diferencias

La diversidad y las desigualdades entre estudiantes son aspectos que se manifiestan en cada centro escolar y en cada aula. Son retos y fuente de dificultades para la organización de las escuelas, para el desarrollo del currículo y para los métodos pedagógicos. El problema tiene una manifestación previa a su consideración en esos planos: la existencia de centros diferentes

entre sí porque acogen a estudiantes desiguales y diversos. Esa disimilitud se produce de manera espontánea al estar ubicadas las escuelas en contextos sociales diferentes, lo cual da lugar a que la población escolar que acude a cada centro tenga condiciones peculiares. Las desigualdades que subyacen a la distribución geográfica de la población se traducen en desigualdades entre centros escolares ubicados en diferentes zonas: rurales o urbanos, situados en suburbios o en áreas residenciales, ubicados en zonas de diferente nivel de desarrollo, etc. Una escuela pública en un suburbio de una gran ciudad acoge a estudiantes muy distintos a los de otra que, aunque sea igualmente pública, esté situada en otro contexto urbano más favorecido. Estas desigualdades sociales dan lugar a otras simétricas en las escuelas. Ésta es una evidencia de cómo desde la educación no se pueden combatir las desigualdades sociales. Poco podemos hacer desde la práctica educativa, aparte de tomar y de dar conciencia crítica de esas realidades y establecer políticas y prácticas educativas compensatorias que pueden paliar, pero no remediar, desigualdades externas a las escuelas.

Se producen otros muchos casos de desigualdad a través de la "especialización" de escuelas en tipos de estudiantes provocados por causas económicas e ideológicas. Las segregaciones en razón de la raza, la etnia o la religión han sido y son frecuentes. Un ejemplo muy acertado para poner en evidencia las resistencias ideológicas a cambiar esas segregaciones lo ofrece la historia de la coeducación. En nuestra tradición cultural y escolar se asentó la práctica segregacionista de géneros, apoyada en valores morales y religiosos respecto del sexo⁸, que ha dejado una

⁸ En un texto básico, muy extendido en la formación de los maestros españoles durante las décadas de los años cincuenta y sesenta [SÁNCHEZ BUCHÓN, C. (1963), *Curso de Pedagogía*, Madrid: Publicaciones de la Institución Teresiana, 17.ª edición], se nos presentaba la doctrina de Pío XI sobre la coeducación contenida en su encíclica *Divini Illius Magistri* ("Es erróneo y pernicioso a la educación contenida en su encíclica llamado coeducación... El Creador ha ordenado y dispuesto la convivencia perfecta de los sexos solamente en la unidad del matrimonio y gradualmente separada en la familia y en la sociedad"). A partir de ese dictamen, el texto formador de maestros nos proponía: "... aunque hubiera algún punto defendible para los coeducacionistas, no cabe duda que en la niñez y adolescencia, enderriera tan graves inconvenientes la coeducación, que hacen deban subsistir las razones de la separación, por ser las que

larga escuela de incompreensión acerca de la igualdad y la diferencia entre sujetos de diferente género. Afortunadamente hoy se admite la coeducación como algo normal y deseable, pero la lucha por la mezcla social en este sentido—un ejemplo de lucha por la igualdad— ha contado con fortísimas resistencias ideológicas. Otro tanto puede decirse de la integración de razas en una misma escuela o de confesiones religiosas. La lucha por una escuela laica que neutralice las diferencias de credo tiene todavía largo camino por recorrer.

La diferenciación de tipos de estudiantes entre los centros públicos y privados constituye uno de los casos más universales y frecuentes de segregación de clientelas y de desigualdad real ante la educación. En tanto que la población que frecuenta los centros privados pertenece a una clase social más alta que la que asiste a los centros públicos, estamos ante un sistema educativo que, formalmente, parece igualador, aunque sigue manteniendo importantes desigualdades en su seno. La escuela pública es una apuesta histórica a favor de la igualdad, porque posibilita el acceso a la educación a quienes no tienen recursos propios, y lo es, además, porque en ella debe tener cabida toda la diversidad de estudiantes. Es el modelo históricamente más integrador de las diferencias. Si no mantiene niveles de calidad equiparables a las escuelas privadas, se estará produciendo una desigualdad ante el derecho fundamental a la educación. Es preciso hacer compatible la igualdad de todos ante la educación con el reconocimiento de la pluralidad de opciones y de modelos de escuela, considerados como necesarios para garantizar la expresión democrática de la libertad de los padres a elegir el tipo de educación para sus hijos (GIMENO, 1998a).

respetan las normas de la moralidad, y por ser las más adecuadas y provechosas a la naturaleza de los educandos" (págs. 351-352). De esa forma se evitarían los peligros a los que podrían llevar las pasiones y se podría desarrollar la personalidad de cada sexo, evitando masculinizar a la mujer y feminizar al hombre.

La Ley de Educación Primaria española de 1945, vigente hasta 1964, ordenaba en su artículo 20:

"Las Escuelas de párvulos podrán admitir indistintamente niños y niñas cuando la matrícula no permita la división de sexos.

A partir del segundo periodo, las Escuelas serán de niñas o de niños con los locales distintos y a cargo de maestra y maestro, respectivamente.

Las escuelas mixtas no se autorizarán sino excepcionalmente..."

Los modelos institucionales de escuela y la libertad para crearlos y asistir a ellos no pueden menos acabar el derecho a la educación en condiciones de igualdad. Quiere decirse que es precisa una escuela *única*, igual para todos, en la que no se permitan desiguales condiciones que repercutan en grados de calidad diferentes. Esta *unicidad* no es causa de la uniformidad temida por los partidarios de evitar el predominio de una escuela intervenida por el Estado (pues puede quedar en buena medida en manos de la comunidad). Tampoco es contraria al respeto al pluralismo que desea todo democracia, ni es obstáculo para tolerar y hasta estimular diferencias entre seres humanos o diversidad de orientaciones metodológicas.

La fórmula de organización comúnmente adoptada para la realización de esta filosofía es la llamada escuela *comprensiva*, que tiene como característica esencial el mantenimiento de todos los estudiantes juntos, sin segregarlos por especialidades ni por niveles de capacidad, a los que se les imparte un currículum común, sea cual sea su condición social, de género, capacidad, credo religioso, etc. Constituye uno de los motivos de polémica más vivos en el debate acerca de las políticas educativas. El principio de comprensividad favorece la "mezcla" social, razón en la que reside una de sus principales virtudes, que es también motivo para el rechazo de otros sectores sociales contrarios a ese modelo. Dicho principio se respeta siempre para la enseñanza primaria en los sistemas educativos. Pero no es universal en la enseñanza secundaria, aunque ésta sea obligatoria. Cuando se aplica a ésta, se opta por hacerlo bajo la fórmula de un tronco común en el currículum, sin excluir partes diferenciadas. La educación comprensiva evita que los estudiantes de una misma edad se dividan en tipos de centros con currícula y destinos sociales diferentes (bachillerato y formación profesional, por ejemplo), retrasando la elección sobre el tipo de enseñanza que se va a cursar.

La educación obligatoria: un proyecto y una realidad social que es preciso llenar de contenidos y de prácticas pedagógicas adecuadas

Dar contenido a un proyecto tan ambicioso, tan complejo y tan contradictorio como el que anima a la educación obligatoria, no es tarea fácil: menos aún si se consideraran los problemas que plantea la diversidad que acabamos de repasar. Intentaremos dar cuenta de algunas respuestas que han constituido un cierto consenso para abordar este objetivo, no exento de polémicas.⁹

Las decisiones acerca de qué es conveniente enseñar se fundamentan en algunas razones básicas: 1) la visión que se tenga de la naturaleza humana y de sus necesidades, 2) las funciones que se considera ha de cumplir la educación en un nivel o especialidad determinados, y 3) la valoración de los contenidos considerados relevantes en una determinada cultura y en un momento dado: por que no todo lo que comprende la cultura tiene que ser contemplado por las escuelas. Lo que enseñamos responde a opciones y valoraciones tomadas en esos tres aspectos: el papel que desempeña para el sujeto, el valor que tienen que cumplir dentro de la sociedad y de la cultura y una evaluación acerca de lo que vale en sí mismo lo que se enseña. Un aspecto condicional a las decisiones al respecto: la tradición escolar secular que genera una especie de hábito

resistente a cualquier replanteamiento. En demasiadas ocasiones hacemos aquello que se ha venido haciendo, sin que su justificación primera tenga demasiado sentido en la actualidad. Las tradiciones crean hábitos que tienden a hacerlas pervivir más allá del tiempo en que tuvieron sentido y vigencia, convirtiéndolas en obsoletas.

Partiendo de la consideración de esas tres razones, no es fácil establecer criterios irrefutables para concretar una propuesta de currículum, puesto que en las sociedades plurales existe variedad de puntos de vista al respecto. Tratándose de la enseñanza obligatoria, este tema no es menor, ni mucho menos, siendo preciso considerar la importancia de las opciones que se tomen, porque éste es un problema de verdadera trascendencia social que se debe resolver adecuadamente. De ahí que, para aclarar los criterios que hay que respetar, es preciso, en una sociedad democrática, tolerar y establecer procedimientos de discusión y diálogo para llegar a propuestas razonables. No basta el peso de las tradiciones incontestables, pues la cultura y la sociedad son cambiantes; no son tolerables los intereses corporativos de gremios profesionales o los de expertos aparentemente neutrales que digan lo que debe hacerse, porque no suelen representar al interés general. Tampoco es válida una intervención unilateral del Estado o de la Administración educativa en un tema que, si bien alude al bienestar y al bien común, no debe serle sustraído a la sociedad civil. El currículum que se adopte tiene que responder a los intereses globales de un modelo de ser humano y de sociedad y apoyarse en las razones del mayor peso. Para llegar a determinarlo, los intelectuales, expertos, representantes sociales y administradores deberían poner en conjunción y dilucidar esos intereses, en vez de acudir a la discusión como si se fuese al asalto de la fortaleza apetejada. Los políticos y administradores tendrían que arbitrar los foros para ese debate en vez de suplir ellos a la sociedad.

Para ese diálogo, ofrecemos, por nuestra parte, una serie de consideraciones de carácter orientador, que puedan fundamentar una propuesta razonable acerca de qué compete a la educación obligatoria:

- A la educación obligatoria le compete la educación general.
- La especialización educativa de las escuelas.
- Una enseñanza obligatoria con contenido valioso.

⁹ En este capítulo aprovecharemos alguno de los argumentos expuestos en Gimeno (1999a).

- Un sujeto dotado de las herramientas básicas para penetrar en el mundo cultural.
- La cultura escolar sustanciosa y densa tiene que ser subjetivada y atractiva para formar parte de los sujetos.
- La cultura escolar tiene que aprovechar la variedad y riqueza de los depósitos a través de los que ella puede sermos accesible.
- El alumno que aprende es un ser singular al que apoyar en su autonomía.
- La educación ilustradora requiere un clima que posibilite la expansión creadora.
- Profesores de calidad para la educación obligatoria.

A la educación obligatoria le compete la educación general

La complejidad de finalidades que tiene la escolarización, como pudimos ver, nos pone ante la ineludible condición de pensarla en tanto que proyecto que deberá ocuparse de diferentes aspectos del ser humano, de la cultura y de la sociedad a la hora de seleccionar sus contenidos, las actividades a realizar y el trato que debe mantenerse con los educandos.

El humanismo renacentista, con el descubrimiento de la tradición grecolatina, proponía considerar el cuerpo junto a la mente como aspectos educables esenciales en el ser humano. En 1640, en su *Didáctica magna*, COMENIUS sugería este objetivo para la educación:

... puesto que toda la vida depende de la primera edad y de su educación, se habrá perdido si todos los espíritus no fuesen aquí preparados para todas las cosas de la vida. Y como en el útero materno se forman a cada hombre los mismos miembros, manos, pies, lengua, etc., aunque todos no han de ser artesanos, corredores, escribientes u oradores, así en la escuela deberán enseñarse a todos cuantas cosas hacen referencia al hombre completo, aunque unas hayan de ser después de mayor uso para unos que para otros.

(1986, pág. 81.)

En la misma dirección, JOHN LOCKE en 1693, en sus *Pensamientos sobre la educación*, recomendaba tener en cuenta el

hecho de que el niño y el adolescente son seres con muchas facetas que considerar, proponiendo que fuesen cultivados en los aspectos más diversos, desde la lengua hasta el baile. Otro tanto haría más tarde ROUSSEAU. Entendida y proyectada desde diferentes puntos de vista, la educación del ser humano se concibe como formación general de todas las facultades o posibilidades de las que dispone la naturaleza humana.

Afirmaba COMENIUS que hay que preparar para todas las cosas de la vida, independientemente de lo que se vaya a ser en ella; han de enseñarse las cosas que hacen referencia al hombre completo. Éste es el problema: educar y enseñar para la globalidad única, aunque multidimensional, del alumno, contemplando su desenvolvimiento en el panorama de una historia que le lega una cultura rica, variada y múltiple. Hay que enseñar y hay que educar para alcanzar la meta de la *educación general*, prestando atención a todas las dimensiones de la persona humana que son susceptibles de mejorarse.

Esta ambición paneducativa no debe despertar en nosotros la angustia o la ansiedad de ser responsables de *toda* a lo que llegue o pudiera llegar a ser el individuo. Desgraciadamente, para nuestras buenas e ilustradas ambiciones, y, afortunadamente, contra las pretensiones de los manipuladores, autoritarios, fundamentalistas, etc., no podemos abarcar tanto. La educación escolar puede hacer mucho —y más en terrenos en los que otros agentes no alcanzan—, pero no puede tanto como desea el espíritu ilustrado. Algunos de los aspectos o dimensiones en los que se desglosa el contenido de la educación general requieren una dedicación específica de los programas escolares y del tiempo de aprendizaje (caso de la capacitación intelectual en campos específicos, por ejemplo); si bien, en otros muchos casos, la preocupación por alguna dimensión de la persona no necesita programas y tiempos específicos y sí una atención constante, aunque lateral, mientras se desarrollan actividades dirigidas a otros cometidos. (Es el caso de la preocupación por fundamentar actitudes racionales, las virtudes de la tolerancia, la capacidad de expresión, ... aspectos que son, todos ellos, verdaderos objetivos *transversales*¹⁰ de la educación.)

¹⁰ Quiere decirse que pueden o son susceptibles de ser considerados como objetivos educativos al tiempo que la actividad pedagógica atiende a contenidos muy diversos.

Como sabemos, la escuela no está sola, ni debe estarlo al procurar la amplia visión de la misión de la educación general que se considera *básica* para todos. La difusión de la cultura, la educación social o moral, por ejemplo, no competen únicamente a las escuelas. En las sociedades complejas las clásicas funciones de la escolarización se hallan repartidas entre distintos espacios vitales, a cargo de mecanismos de influencia diversificados, y tienen lugar en el seno de varias instituciones. No existe una distribución clara de papeles, sino influencias cruzadas que inciden en los individuos. En esos cruzamientos, los agentes que tienen a su cargo tales influencias, en unos casos se comportan como agentes complementarios —la familia y la escuela, respecto de la educación sexual, por ejemplo—; en otras situaciones unos agentes actúan a modo de contrapeso de los efectos perniciosos de algún otro —de la misma familia, a veces, o de los medios de comunicación. Aun admitiendo esos cruces, sumas y restas de influjos, cabe considerar que las escuelas han de centrarse más decididamente en unas responsabilidades que en otras, según las circunstancias y necesidades en cada sociedad. Esos campos de acción más propios tendrían que ser aquellos que menos oportunidades tengan de ser desarrollados por otros agentes socializadores de forma controlada y reflexiva. El cultivo de la escritura, por ejemplo, o el proporcionar una visión científica del mundo, si no lo hacen las escuelas, es menos probable que lo hagan otros agentes en las condiciones en que puede hacerse durante la escolarización. En países en vías de desarrollo, las escuelas tienen una función importante que cumplir en la educación sanitaria, por ejemplo, algo que no es tan urgente en sociedades más desarrolladas.

Aun con todo, la experiencia que debe proporcionar la educación obligatoria debe seguir siendo general, que es lo mismo que decir que debe ser una experiencia variada para cultivar las posibilidades múltiples de cada sujeto. La escolarización obligatoria tiene que ser, necesariamente, multifuncional. Este principio encuentra su apoyo en la condición antropológica del ser humano en tanto que ser cultural abierto a infinitas posibilidades, así como en el carácter polifónico de la cultura. El ser que inevitablemente está llamado a crecer es susceptible de tener experiencias múltiples. Éstas son, considera ELSNER (1998), maneras de conce-

bir el mundo y de representarlo, teniendo cada una de ellas virtualidades diferentes, no excluyentes. Cuando captamos el mundo, tenemos sensaciones estéticas, experimentamos agrado o cualquier otro sentimiento, comprendemos la realidad intelectualmente, etc. Podemos expresarnos también de muy diferentes formas: con los gestos, con la mirada, con el lenguaje, a través del movimiento, con la música, el dibujo, etc. La cultura acumulada gracias a las experiencias de los antepasados es inmensamente variada, en cuanto a los tipos de representaciones en las que podemos hallar "capital cultural" disponible que puede ser alimento para las experiencias personales. Las escuelas tendrán que seleccionar dentro de toda esta gama de posibilidades, proponiendo un currículum coherente que no sea una simple yuxtaposición de retazos sin sentido. Ahí reside una de las mayores dificultades para la pedagogía: dar sentido a un *puzzle* hecho de piezas, muchas veces descontextualizadas, que tendrían que dar a quienes lo mirasen la idea de una imagen coherente.

Esta idea básica de la polivalencia se ha reforzado desde la psicología, a pesar de su tendencia analítica dominante, llamando la atención sobre las dimensiones múltiples de la personalidad, sobre la pluralidad de las vertientes de la inteligencia, acerca de estilos de aprender variados o sobre la existencia de "inteligencias" múltiples. Una visión que nos inclina a no volcarnos excesivamente en unos objetivos y contenidos de la educación, en detrimento de otros, ni ser muy unilateralmente selectivos en las actividades que se deban practicar. La variedad, como hemos visto, es condición para dar cabida a la diversidad, considerada ahora en el plano intraindividual.

La diversidad de la experiencia, la de la cultura, la de los seres humanos, la de sus cualidades, nos reclaman currícula, métodos, ambientes de aprendizaje y procedimientos susceptibles de absorber las diferencias, estimular ciertas diferenciaciones y romper, ante todo, el monolitismo de algunas tradiciones escolares cerradas de la diversificación enriquecedora.

Estas razones son de gran trascendencia para el quehacer de los profesores y de las instituciones. Ellos han de ser *educadores* y no sólo *enseñantes*. Y, en tanto que enseñantes, tendrán que serlo de muy variados contenidos, rompiendo los marcos de sus estrechas especialidades, si es que las tienen. Es decir, precisa-

remos de gentes con un sentido de la profesionalidad ampliada, que se sientan responsables de la mejora de la condición humana y de la sociedad, con una amplia cultura para aprovechar la oportunidad de progreso que ofrece la universalidad de la educación obligatoria.

Esta mentalidad, que exige luchar contra moldes adquiridos y hábitos fuertemente arraigados, implica pensar la educación durante esta etapa como un proyecto que tiene sentido en sí mismo y que, en todo caso, es propedéutico o preparatorio de otras etapas educativas o de otras funciones (preparación para el trabajo, por ejemplo), en la medida en que realice bien su cometido propio. La escolaridad obligatoria tiene funciones sociales que cumplir, pero su mejor razón de ser para la sociedad es ser por sí misma creadora de seres humanos; es decir: tener un propósito propio que defender para hacer algo mejor a la sociedad en aquello que creamos debe ser mejorado.

La especialización educativa de las escuelas

Atender a las exigencias de la educación general en la etapa obligatoria implica establecer criterios de selección de contenidos, tener unas determinadas prioridades. Hablamos en otro apartado acerca de cuatro grandes grupos de aspiraciones que orientan a la escolarización moderna. Dentro del abanico de esas finalidades, al servicio de las cuales se puede poner la escolaridad, hay una en cuyo cumplimiento las escuelas tienen una especial responsabilidad, porque, se supone, que la pueden y la deben llevar a cabo en mejores condiciones que otros agentes. Nos referimos a la inserción de los sujetos en la cultura para que se la apropien; el extender los saberes y el hacerlos accesibles a todos. Esta ha sido históricamente la especialización de la escuela; una función esencial de la educación general, que no agota todos sus propósitos, aunque marca una prioridad clara. La educación general exige la oportuna conjunción de medios pedagógicos diversos: desarrollo de actividades prácticas, provocación de determinadas vivencias, haciendo que la vida escolar transcurra en un clima o ambiente apropiados, práctica de hábitos de comportamiento, el establecimiento de unas relaciones interpersonales adecuadas,

etc. La función cultural especializada de las escuelas tiene que insertarse en todo eso, sin perder su objetivo básico.

Hablamos de función cultural, pero ¿qué es la cultura a efectos de ser considerada como contenido y objetivo de la educación y, más específicamente, del currículum y de los métodos pedagógicos? De los significados que partamos se deducirán planteamientos, posibilidades y límites para la pedagogía. Éste ha sido y sigue siendo uno de los debates más esenciales y polémicos en educación: el de qué cultura ha de ser la que nutra de contenidos a las escuelas (GIMENO, 1998a). Desde un punto de vista antropológico, *cultura* es todo lo que elabora y ha elaborado el ser humano, desde la más sublime música o la literatura hasta las formas de destruirse a sí mismo y las técnicas de tortura, el arte, la ciencia, el lenguaje, las costumbres, los hábitos de vida, los sistemas morales, las instituciones sociales, las creencias, las religiones, las formas de trabajar... ¿La educación escolar es el instrumento para propagar ese sentido de la cultura e insertar a los sujetos en ella? En cierto modo sí, pero con algunos matices. *El primero*, consiste en comprender que el tiempo y los medios de que disponen las escuelas no permiten cumplir con tan exigente carga. La escuela, además, como ya se ha comentado, ni está, ni debe estar sola. *El segundo*, consiste en hacer la salvedad de que las escuelas, que son instituciones reflexivas y agentes de tienen que procurar la mejora de la condición humana, tendrán que filtrar la cultura a la que van a dedicar sus esfuerzos, de acuerdo con una cierta *ética cultural* que distinga lo que es digno de propagarse, que no lo es y qué es discutible. El relativismo cultural y moral en términos absolutos no cabe en educación ni lo practica ninguna sociedad. El problema es el de establecer qué criterios componen esa ética, quién los determina y cómo se hace la selección del currículum.

El tercer matiz se refiere a la actitud con la que la educación se acerca a este sentido antropológico de la cultura, para que los sujetos se la apropien subjetivamente de una forma personal y crítica. La idea de que la escolaridad es una experiencia construida con fines conscientes, que es reflexiva, significa que tampoco cualquier aprendizaje es aceptable. Aunque, en las instituciones escolares tienen lugar aprendizajes espontáneos, con su currículum explícito lo que se busca es una determinada *calidad* en el

aprendizaje cultural. En este sentido también existe una especialización de la escuela, que consiste en que la acción de inserción cultural debe provocar la conciencia de los sujetos sobre el papel que desempeña la cultura en la vida de las personas, lo que representa y ha representado para ellas. Es función de la pedagogía provocar un distanciamiento entre el que mira lo que le rodea y su entorno, para que la inserción en la cultura sea reflexiva. Esta forma especializada de educación no es contraria a su misión socializadora de carácter inclusivo, sino la forma educativa de incluir a los sujetos, para que éstos sean autónomos, libres y razonables. La escuela es un lugar privilegiado en el que la cultura es diseccionada, escrutada, analizada; es decir, "estudiada"¹¹. No es el único lugar donde este aprendizaje reflexivo y crítico ocurre, pero sí es un lugar donde puede hacerse para todos, a ritmos adecuados, con personas más preparadas y de acuerdo con las posibilidades del estudiante. Creemos que ésta debe ser la síntesis entre los compromisos que la escuela debe mantener con la autonomía del sujeto y con la cultura. Un equilibrio que nos hará esquivar los peligros del fundamentalismo cultural (la cultura como esfera en la que quedar preso por considerarla un legado intocable) y el academicismo de los aprendizajes superficiales.

El proyecto moderno de educación parte de una cierta, aunque no exclusiva ni excluyente, especialización de las escuelas en la función de penetrar y de mostrar reflexiva y críticamente el mundo, lo que ha sido, cómo ha sido interpretado y cómo fue sentido. Esta misión la desarrolla gracias a la utilización de diferentes fórmulas de comunicación que actúan de manera independiente o, más frecuentemente, entrelazadas unas con otras:

1) La comunicación interpersonal directa de experiencias, vivencias y visiones personales, por medio de la narración oral y del diálogo; tan útil en el medio escolar como lo es fuera de él. El capital cultural potencial que puede comunicarse por esta vía queda limitado por el grado en que dispongan de él las personas que participan de esa comunicación. El profesor es, en ese sentido, un

¹¹ El término *estudiar* significa ejercer el entendimiento para comprender algo, examinar atentamente...

mediador importante del aprendizaje, de los contenidos de éste, aunque esta función inevitable y enriquecedora ha sido tan utilitaria y tan profusamente utilizada, que ha provocado el rechazo por parte de las modernas orientaciones del aprendizaje activo y constructivista. A pesar de todo, el uso de la narración y del diálogo son formas de comunicación válidas para la función cultural de las escuelas, a pesar de que los apóstoles de las nuevas tecnologías de la comunicación critiquen su obsolescencia.

2) El contacto directo con la realidad natural, social y con los objetos creados es otra posibilidad de aprender cultura, la cual está presente en edificios, obras u objetos hechos por el hombre y en las realidades naturales modificadas por él. Educar requiere tener experiencias directas con el mundo, *mostrar* para entender, analizar y enriquecerse. Es una posibilidad siempre limitada para los centros escolares, aunque más de lo que es inevitable, al ser éstos espacios delimitados, separados del resto de la vida. Dificultad que hace de la educación escolarizada un medio vicario con limitaciones para propiciar ese contacto por vías directas, aunque, a cambio, ensancha enormemente el ámbito de la realidad que se puede contemplar, aunque no se haga directamente. A través de la imagen, por ejemplo, la escuela puede contar con representaciones de la realidad, que si bien no suplen las virtudes del contacto directo, sí que amplían las posibilidades de la comunicación.

3) El medio educativo por antonomasia para la transmisión de la cultura elaborada y codificada lo constituye la lecto-escritura, que abre enormemente la comunicación en el tiempo, en el espacio y en cuanto a la variedad de contenidos disponibles. Aquí reside otro de los motivos de especialización de la escuela: el uso privilegiado de la lectura como medio de adquisición de significados y el de la escritura como instrumento para expresarlos y reelaborarlos, que desarrollaremos en otro punto.

Una enseñanza obligatoria con contenido valioso

La escuela se justifica como aparato difusor y creador de cultura en los sujetos en tanto que sea capaz de difundir eficientemente aquella tradición, aquellos contenidos y habilidades para los que está más preparada que las demás esferas de socializa-

ción: la familia, los medios de comunicación, la comunidad, etc. El proyecto moderno de educación valora la acumulación del saber en las más variadas facetas de la cultura y quiere difundir ese bagaje a las generaciones que se suceden. Sin tradición que transmitir no hay educación posible. Valoramos los "textos" heredados (narraciones que nos acercan a lo que ha sido realizado, pensado y sentido), que sabemos son plurales, y que los consideramos susceptibles de múltiples lecturas y de ser vueltos a escribir. Es decir, que la educación ilustradora se ocupa también de la posibilidad de criticar la tradición y de reivindicar olvidos. De ahí que el pensamiento moderno ilustrado, como contenido y método, siga teniendo vigencia para alimentar nuestro proyecto educativo, porque, lejos de consumirse, gracias a ese espíritu de reconstrucción constante, mantiene su vigencia y sigue constituyéndose autónomamente sin dogmatismos, porque es autoconstrucción (MAESTRE, 1989). La educación será la encargada de unir de manera indisoluble la tradición valorada en cada momento y las disponibilidades y capacidades para mantenerla en constante proceso de reconstrucción. El pasado cultural es la fuente del presente y el material sustancial para construir futuro al ser rehecho en el presente. No hay futuros sin raíces previamente asentadas sobre las que eruirse.

La educación prepara para entender y participar en el mundo al proporcionar la cultura que lo compone y su historia, transformándola en *cultura asimilada subjetivamente*, lo cual da la forma que nuestra presencia tiene ante los bienes culturales. Se aprende cultura en las escuelas no para reproducirla ni para ser deslumbrado por ella, sino para que sea alimento de la subjetividad. A eso llamamos *saber*, a la forma de apropiación personal de la cultura. La calidad en la experiencia cultural vivida es la preparación más real y útil que puede y debería propiciar la educación. El proceso de subjetivación de la cultura requiere de ciertas condiciones, como veremos más adelante, pero exige, ante todo, *sustancia* en los contenidos, *densidad* en los significados potenciales que se propondrán para extraer de ellos significados relevantes para el sujeto. Es tan vasto lo que hay que acometer que no deberíamos detenernos en lo superficial. No siempre lo que la escuela ha convertido en ritos relevantes en su currículum lo es en realidad, ni todo lo que ha desconsiderado es irrelevante.

Apelar a la necesidad de contenidos culturales densos equivale a recurrir a la tradición cultural como fuente de significados y de herramientas para analizar el mundo en que vivimos. El saber legado por dicha tradición, en el cual puede y debe especializarse la escuela es, fundamentalmente, aquél que refleja las elaboraciones más valiosas de la cultura o del conocimiento universal—en la medida en que pueda ser considerado como tal— que no son accesibles a través de la experiencia directa. Lo específico de la escuela no es sólo facilitar la entrada en ese mundo cultural para participar de él, sino que su singularidad está en el poder permitirnos ensanchar la experiencia disponible, propiciar la superación de la cultura que nos es accesible de manera inmediata. La cultura depositada está disponible para los sujetos para que puedan acceder a ella por sí mismos, aunque tiene que ser la enseñanza la que capacite para ejercer el autodidactismo.

Es preciso disponer de una selección de contenidos potente, representativa de los grandes campos del saber codificado y de la tradición cultural, con gran densidad significativa potencial, que facilite la descodificación del mundo de la naturaleza, de la sociedad y de la cultura misma, pero respetuosa con la pluralidad de tradiciones culturales, puntos de vista e intereses intelectuales presentes y deseables en una sociedad abierta. El currículum que respete esos principios tendrá que ser un currículum públicamente discutido, dialogado entre quienes tengan voz para poder argumentar racionalmente, porque sólo de la razón dialogante pueden derivarse compromisos aceptados por todos, aunque sea de manera siempre provisional.

Este sentido cultural denso de la escuela es especialmente valioso y necesario para los que tienen posiciones más débiles en la desigual distribución del capital cultural, en una sociedad en la que se producen desiguales oportunidades de acceso a los saberes, quienes, paradójicamente, son los que más fracasan. Ellos son los que menos posibilidades tienen de penetrar en el mundo cultural complejo, si no cuentan con la ayuda de la agencia distribidora de conocimiento que es la escuela, la cual, aunque no sea totalmente igualadora, es la menos desigual de las que conocemos.

Al resaltar el valor de la densidad cultural de los contenidos de la escuela nos prevenimos de algunos peligros. Las proclamas

que insisten en la importancia de *aprender a aprender* tienen sentido en una cultura que nos va a obligar a estar siempre aprendiendo y renovando lo aprendido. Pero pueden confundir al profesorado y vaciar de contenido al currículum y a la actividad pedagógica, si no argumentan que, para llegar a la meta de *aprender a aprender*, hay que hacerlo aprendiendo algo. *Aprender a aprender* es un efecto derivado o habilidad adquirida como consecuencia de ejercitarse aprendiendo algún material, algún contenido en unas determinadas condiciones. Es decir, que no podemos olvidarnos de la sustancia. Supuesto un contenido denso, es obvio que tenemos que preocuparnos por esa habilidad que se asienta en la práctica y en el dominio de determinados métodos adecuados, así como en actitudes positivas hacia el aprendizaje.

Pero, a la vez, hay que prevenirse de otros peligros por exceso. *El primero* se refiere a no comprender que el contenido cultural puede ser valioso *per se*, aunque desde el punto de vista educativo lo será sólo en la medida en que transvase su riqueza a la subjetividad de los que aprenden. *El segundo* consiste en la tentación de confundir la importancia de la densidad del contenido con el respeto a las formas en las que éste está clasificado en la cultura. El lenguaje es esencial, pero su aprendizaje no puede quedar circunscrito a la asignatura de lengua, por ejemplo; el conocimiento social o científico también lo es, pero no por eso se ha de estudiar clasificado en la misma forma que lo estudiarían los especialistas. *El tercer peligro* reside en no darse cuenta de que la escolaridad obligatoria, como ya se ha argumentado, debe tener sentido por sí misma, y que los contenidos abordados en ella han de ser aprovechados para hacer crecer a los sujetos, no para iniciar los primeros peldaños de la especialización. La presión del desarrollo científico, con sus proyecciones aplicadas en la vida, a la economía, etcétera, tienden a hacer de la escolarización no sólo un momento de iniciación cultural, sino una fase propedeutica para acceder al conocimiento especializado, generándose una perspectiva piramidal del sistema educativo en la que, inevitablemente, la obligatoriedad se transforma en espacio que mira a otros niveles, o al menos tenderá a serlo para ciertas minorías o grupos sociales.

Un sujeto dotado de las herramientas básicas para penetrar en el mundo cultural

... la posibilidad de recoger, de cultivar y de hacer vivir todas las experiencias del pasado es uno de los elementos esenciales para la formación del presente. La educación consiste, creo, en modelar el presente de nuestro lenguaje con el pasado de ese inmenso legado en el que unos cuantos signos, esas contadas letras de la escritura, se convierten en múltiples ojos, que nos enseñan nuevas formas de entender lo real.

(LEDDÓ. En: ARROYO, 1993, pág. 120.)

La fuente más potente, nutrida y accesible de la cultura reside en el "mundo escriturado". Es un universo de narraciones impresionantemente rico, variado, siempre disponible (por su cercanía, accesibilidad y facilidad de uso) y dispuesto a ser interpretado y revivido. La lectura es la tarea pedagógica fundamental para penetrar en ese mundo codificado. Si la cultura nos constituye en seres humanos y nos inserta creativamente en una tradición, si una parte esencial de la misma es la que se halla depositada para ser interpretada constantemente en codificaciones escritas, las lecturas que hagamos son los materiales de nuestra propia construcción como animales culturales. Educación y ejercicio de la lectura son una misma realidad.

La lectura ya no es sólo la herramienta de apropiación de los materiales que sirven para la construcción cultural de nuestras capacidades, sino que presta forma al intelecto y a la reflexión. Nuestro pensamiento lógico discursivo y dialógico tiene que ver mucho con la estructura de los argumentos enlazados linealmente en la argumentación escrita que se nos transmite. Es un funcionamiento de la mente en el que vamos entrenándonos, cuando, a través del recorrido por las líneas de la escritura, describimos su significado. La lectura es un diálogo entre el que lee y lo escrito; pensar es, desde PLATÓN, dialogar consigo mismo. La lectura sustanciosa lo que hace es proporcionar argumentos y vivencias a ese diálogo interiorizado, dotándolo de rigor y de altura de miras, porque leer es desplegar los argumentos, puntos de vista, vivencias y sentimientos contenidos en lo leído, poniéndolos en relación con los del que lee. La lectura construye la subjetividad

con materiales de otras subjetividades, como bien han señalado CHARTIER (1996), LEDÓ (1992) y WITTMANN (1998). De esta forma se crea una compleja red y una verdadera trama de significados conectados y compartidos, aunque vividos de forma singular por cada uno, que es un antecedente de lo que ahora se denomina *hipertexto*¹² y que sirve a una particular forma de globalizar o interrelacionar el conocimiento y las vivencias.

La lectura transfere cultura objetivada al sujeto, da contenido y forma a nuestras capacidades y constituye la subjetividad que mira al mundo de otra forma, permitiendo imaginar otros mundos.

Democratizar esta capacidad es uno de los recursos más eficaces para avanzar en el camino de la justicia cultural, porque sitúa a los seres humanos en condiciones de apoderarse de todo lo pensado y dicho por otros como argumentos y perspectivas para igualarse en el diálogo y en el intercambio social con los demás. Esto lo han aprendido muy bien las políticas revolucionarias y todos los movimientos progresistas que tienen la igualdad como una referencia importante, al apostar por la alfabetización. Un ser humano, un grupo social, una sociedad que no lea no pueden participar en el mundo, ni entenderlo, ni tener verdadera autonomía de pensamiento en sociedades complejas.

No sólo en las escuelas se lee, claro está, y, acaso, lamentablemente, en ellas se lee menos que en otros lugares y momentos, aunque es allí donde la mayoría descubre el valor de la herramienta que comentamos, donde aprende a darle un uso con fines de aprendizaje y de reflexión que después podrá perfeccionar y alimentar fuera ya del tiempo de la escolarización. El perfeccionamiento de este potente mecanismo cultural tiene que llegar al suficiente nivel de dominio y provocar experiencias motivadoras, para que pueda ser ejercido de manera autónoma, una vez que los sujetos acaben su tiempo en las escuelas. Es la forma de prevenir que no se les deteriore tan preciada herramienta hasta caer en el analfabetismo funcional, que hoy es tan frecuente, incluso, en los que han tenido una escolaridad prolongada.

¹² Se trata de un texto que remite y enlaza con otros textos en los documentos electrónicos, estableciendo, teóricamente, la posibilidad de conectar informaciones muy diferentes, creando una tupida red. Es la misma función que realiza un texto escrito cuando remite, a través de notas y de citas, a otros textos.

Si la lectura aproxima la experiencia de otros al que no la tiene, si construye nuestro pensamiento y nuestra subjetividad, la escritura es la posibilidad de hacer partícipes a otros de la experiencia propia, la oportunidad de corregir e incrementar la cultura depositada en lo que puede ser leído y la posibilidad de expresar la riqueza de la subjetividad, aunque sólo sea para uno mismo. Si la lectura denota apropiación, la escritura significa producción creadora y disciplinada para el tráfico de la comunicación entre lector y escribiente.

Respecto de la escritura, la experiencia escolar es más determinante que en el caso de la lectura. En la vida cotidiana se ejerce el lenguaje a través de la lectura casi de manera tan natural como se habla y se escucha el lenguaje oral. En las sociedades alfabetizadas, leer es parte de las prácticas cotidianas en los ámbitos más diversos de la vida. Con la escritura no ocurre eso, o no es así en la misma medida que lo es en el caso de la lectura. No es tan fácil ni tan necesario su ejercicio en las actividades que rellenan nuestro normal vivir. Escribir es comunicar, estructurar argumentos, activar nuestro léxico para encontrar las palabras que expresen lo que queremos decir y la forma de articularlas que mejor expresen nuestro pensamiento. El primer ejercicio educativo que estimula la escritura es el obligar a poner orden en el pensamiento propio. Este es un ejercicio en el que las escuelas tienen su sentido de ser. Es uno de los pocos lugares a los que vamos y en los que estamos "para escribir". La dependencia entre escolarización y capacidad de escritura seguramente es más fuerte que en el caso de la lectura. Probablemente, abundan más los lectores que lo son sin haber sido escolarizados, o a pesar de haberlo sido, que aquéllos que son capaces de manejar la escritura sin haber estado escolarizados.

En la educación obligatoria, desgraciadamente, la lectura y la escritura no tienen el lugar que les corresponde, ni se propicia suficientemente el que sean lo que antropológicamente podrían; hasta pueden ser utilizadas de manera que provocan aversión a su uso, en tanto llegan a utilizarse como instrumentos del estudio aburrido o para realizar trabajos rutinarios y tediosos; incluso llegan a convertirse en una forma de castigo.

La cultura escolar sustanciosa y densa tiene que ser subjetivada y atractiva para formar parte de los sujetos

La cultura no es... la existencia de lo que se suele llamar *bienes culturales*, sino nuestra presencia, ante ellos, nuestra posibilidad de ser alguien ante la herencia cultural y, sobre todo, nuestra posibilidad de hacer algo con ella.

(LLEDÓ, 1998, pág. 39.)

La fe en el progreso que supone considerar que la cultura y la razonabilidad dotan al hombre de una segunda naturaleza es uno de los pilares que sustentan el sentido de la escolaridad obligatoria. Una idea como ésta implica valorar los bienes culturales en sí mismos. Pero la valía objetiva de éstos tiene sentido para la educación no en cuanto son bienes a venerar y respetar, sino en tanto se conviertan en "alimentos" de los que nutrirse. Los escritos de Cervantes, los descubrimientos de la ciencia, la música de Mozart o solidificaciones de la cultura menos "sublimes", como la cultura popular o *Alicia en el país de las maravillas*, no son nada para la educación si no enriquecen la experiencia personal, las formas de ver y de sentir el mundo, dotándolo de perspectiva histórica. La educación, opina BRUNER (1997), es una forma de *vivir la cultura*, no de almacenarla; es hacer de ésta tejido de nuestro pensamiento, herramienta utilizable para otras adquisiciones. Los contenidos culturales sólo son fecundantes en la educación general si se incorporan a nuestras formas cotidianas de percibir, sentir, de emocionarnos, de entender, de pensar, de expresarse y hasta de comportarse. DEWEY (1944) lo manifestó de manera bien clara, cuando argumentó que los programas escolares y los contenidos que los llenan tienen la misión de ensanchar y de enriquecer la experiencia. Un punto de vista constructivista en lo psicológico y en lo epistemológico, añadiría hoy que, además, tienen que reconstruir la experiencia, destruir los errores de las concepciones previas, etc.

Por muy densos y bien diseñados que estén los currícula, por muy bien desarrollados que estén los temas tratados en los libros de texto o en otros materiales que van a ser utilizados, a todos estos buenos puntos de partida les falta pasar la prueba

de la transferencia de esos contenidos a la *textura mental de significados* de los sujetos que aprenden. La clave de la pedagogía reside en ver si tiene lugar o no y en qué condiciones ocurre el *nexo* entre la cultura objetivada y la estructura mental y de la personalidad de los que aprenden. Si esa conexión falla, no hay calidad en el proceso y todo el edificio se cae y queda sin sentido. A este criterio básico, interno al proceso mismo de la enseñanza, deberían someterse todos los debates acerca de la calidad del profesorado, de las instituciones escolares y del sistema escolar en general. El manido tema del fracaso escolar de los estudiantes puede estar ocultando, como ya comentamos, el *fracaso cultural* de las escuelas, que es algo más grave. El fracaso del alumno está determinado por la insuficiencia de su actuación respecto de la norma establecida. El fracaso cultural se refiere a la improcedencia de esas normas, a su falta de relevancia, actualidad o sentido; este fracaso puede afectar a los fracasados escolares y a los que superan las normas establecidas y acaban con éxito la escolarización. Ése es el fracaso de la escuela y de los profesores como agentes culturales ilustrados.

Varios son los criterios que nos parece conveniente seguir para que tenga lugar el éxito en la subjetivación de la cultura:

- 1) Potenciar la significatividad de lo que se aprende; es decir, garantizar el sentido de lo aprendido. Lo cual significa que el "material" nuevo se añade a los significados poseídos por los sujetos, los perfecciona y se interrelaciona con contenidos ya subjetivados, disponibles en los sujetos.
- 2) Coordinar todos los contenidos de la escolaridad o de una fase de la misma de manera vertical (los aprendidos en distintos tiempos, cursos o niveles) y de forma horizontal (los aprendidos simultáneamente, pero enseñados por diferentes profesores, pertenecientes a asignaturas distintas). El orden "interior" que exige la estructura de la textura mental a la que hemos aludido se facilita desde el exterior con un orden, una coordinación y una secuencia de "lo enseñado".
- 3) El interés o motivación es la energía que nos impulsa, lo que da empuje a nuestras capacidades y habilidades, lo que nos lleva a crecer y a llegar más allá de lo que somos y tene-

mos. Aprender con motivación, hacer interesante lo que se enseña, es garantía de que la apropiación subjetiva de la cultura ocurrirá y de que el aprendizaje significativo en estas condiciones generará actitudes positivas para seguir aprendiendo, que es otro objetivo esencial para la educación permanente en la sociedad del conocimiento. Esta condición psicológica implica la necesidad del reto pedagógico de trabajar e investigar de manera constante para que la cultura impartida en las escuelas resulte motivadora para quienes deben aprenderla significativamente.

La cultura escolar tiene que aprovechar la variedad y riqueza de los depósitos a través de los que ella puede sernos accesible

La imprenta multiplicó la expansión de las voces que podían hacerse publicar a través de esa tecnología, con lo cual los lectores tuvieron a su alcance mayor disponibilidad de contenidos, más variedad en los mismos y más independencia para conectar y dialogar con las ideas. Las voces legitimadas por la letra impresa se multiplicaron. Al mismo tiempo que la imprenta difundió lo publicado, a la vez también selecciona entre textos disponibles o posibles gracias a los mecanismos de control que se ejercen a través de ella (no todos pueden publicar, ni todo se puede publicar). Con la difusión de las técnicas de impresión, más variedad de voces adquirieron autoridad y, sobre todo, mayor proyección pública. La configuración de un contenido "merecedor de ser reproducido" o propuesto a los lectores como canon de cualidad ampliaba así potencialmente sus contenidos y sus posibles destinatarios. La escuela, a partir de la disponibilidad de materiales que ofrecía, multiplicaba sus posibilidades de diversificar los contenidos y de enriquecerlos. A la vez, los profesores dejaban de ser los mediadores exclusivos del conocimiento y las escuelas perdían la condición de ser espacio único de lectura, de aprendizaje y de reflexión sobre lo leído, para pasar a desempeñar un papel más decisivo en la *selección de las lecturas posibles* a realizar por los estudiantes. Tiene lugar, pues, una transformación que sería esencial para las instituciones educativas:

se acentúa la pérdida de su exclusividad para facilitar el acceso a la variedad de la cultura codificada de forma escrita, al tiempo que aumentaba su potencialidad y su poder para seleccionar los contenidos sobre los que leer. Como consecuencia de los avances en la alfabetización y en la difusión de las tecnologías para expandir la cultura escrita, quedaba claro que la capacidad de ilustrar no era dominio exclusivo de las instituciones escolares, si bien en ellas encontraba un espacio institucional especializado importante.

El reto cultural que presentaba la nueva situación a las instituciones escolares tenía una doble posibilidad: o bien daban acceso a la multiplicidad de mensajes que la expansión de los contenidos legibles posibilitaba, gracias a los nuevos avances, o bien debía "especializarse" en ciertas lecturas, relegando el resto a las prácticas culturales extra y paraescolares. Las dos cosas ocurrirían, aunque en mayor medida la segunda, prolongando históricamente la tradición de seleccionar textos para convertirlos en el *canon* de autoridad, como si fuesen textos sagrados. Si la difusión, perfeccionamiento y abaratamiento de las tecnologías de la impresión facilitan el acceso a un universo muy variado de codificaciones escritas del acervo cultural por parte de más posibles lectores, gracias al predominio monolítico del libro de texto, la institución escolar no ha sabido aprovechar ese potencial. Incluso en los países desarrollados, las posibilidades que abre el mundo de la edición variada y atractiva se hallan hipotecadas por la práctica extendida de que sea cada estudiante el que adquiriera los medios de difusión cultural —básicamente los libros de texto—, pero todos ellos consumiendo unos mismos materiales homogeneizados. Las bibliotecas escolares —recurso de la variedad de mensajes escritos, por excelencia— ni están suficientemente nutridas, ni la mayoría de las veces son profusamente utilizadas. He aquí un campo pendiente durante varios siglos para la renovación escolar que está conectado con la falta de respuesta a la diversidad, tal como pudimos ver.

Las nuevas tecnologías que asocian las computadoras con las tecnologías de la comunicación profundizan en los mismos efectos que trajo la imprenta y la industria de la edición. El acceso a "lo escrito", a lo opinado y a lo representado bajo códigos diferentes a la escritura aumenta el potencial de "lo comunicable"

y el potencial de los participantes en la comunicación. Aumenta también la trivialidad de los contenidos, como ocurrió con la expansión del material escrito e impreso. A la vez que se acentúa la homogeneización en la comunicación de los contenidos en los espacios y tiempos escolares, se ponen en circulación mensajes más plurales, se rompe más todavía el canon que comenzaron a establecer los libros sagrados, dosificados por la autoridad que podía administrarlos con total control sobre el mensaje y sobre los receptores. La escuela se ve, nuevamente, sometida al dilema de: 1) Ampliar las voces que pueden escucharse (leerse) en ella, gracias a la variedad de fuentes accesibles que propician las nuevas tecnologías, dotando a los "lectores" de mayor independencia y de capacidad para filtrar toda la variedad que se les ofrece. 2) Encerrarse más en la exclusividad de algunos textos elegidos. Si no hay apertura hacia "textos" múltiples, no sólo se desaprovechan los materiales muy sugerentes que proporciona el mercado cultural, más motivadores que los reducidos y empobrecidos medios petrificados que desarrollan el currículum, sino que, desde un punto de vista antropológico, se van separando dos vías de aprendizaje —la de la escuela y la del resto de prácticas de adquisición de conocimiento— cada vez más distantes entre sí; situación que poco va a favorecer a los aprendizajes escolares.

Por todo esto, consideramos que el aprendizaje escolar de calidad ha de saber aprovechar la diversidad de fuentes de cultura existentes y fundamentar la capacidad de seleccionar las más sustanciosas, para hacer de la escuela un espacio motivador proclive a la sublektivación de una cultura cada vez más disponible fuera de las escuelas. Debe hacerlo, fundamentalmente, por dos razones: *La primera*, porque, de lo contrario, la desigualdad de acceso a las tecnologías que facilitan la difusión cultural, provocada por las desiguales condiciones geográficas, económicas y culturales previas a las escuelas y externas a ellas, acentuará más las desigualdades ante la cultura. *La segunda*, porque, de no hacerlo, la escuela pierde valor rector en una sociedad en la que los mensajes de todo tipo y calidad crecen a ritmo exponencial y multiplican su posible incidencia en los individuos escolarizados y no escolarizados.

El alumno que aprende es un ser singular al que apoyar en su autonomía

El ideal ilustrado creyó que el camino para que los individuos alcanzasen la capacidad de ser libres consistía en dotarles de cultura. Libertad y cultura o instrucción son objetivos educativos interdependientes que no pueden realizarse si no van unidos. Sólo el sujeto instruido —ilustrado— es quien puede ejercer la libertad de pensamiento, de opinión y de comportamiento responsable. Ser aceptablemente cultivado es condición para insertarse en el mundo y comprenderlo, ser autónomo y obrar con criterio propio y aceptar responsablemente las limitaciones que impone la libertad de los demás. Estos principios son hoy más ciertos que nunca, en una sociedad compleja y globalizada, en la que todo se relaciona con todo, a la que no es posible comprender ni participar sin preparación cultural previa. La capacitación ilustradora es condición de la libertad para pensar, ser y regirse por criterios propios; es el medio de poder configurar una trayectoria en la vida y en la sociedad. Es decir, la libertad asentada en la educación es el único camino para la autonomía del individuo, para huir de la heteronomía que supone la exclusión y la dependencia de los no instruidos. Ésas son las condiciones para que el sujeto pueda configurarse como un proyecto personal singular, para que pueda expresarse singularmente, y pueda insertarse cooperativamente en la sociedad, junto a otros sujetos dotados de las mismas condiciones.

La "utilidad" de la cultura que se convierte en parte del tejido experiencial de los individuos va más allá del logro de la transmisión eficaz de una tradición y de los conocimientos valiosos, de la formación de inteligencias bien pertrechadas o de la capacitación para el mundo del trabajo. La cultura asimilada como textura de la persona es herramienta de libertad, de independencia y de autonomía dignificante. Esta potencialidad, que es objetivo esencial para la educación en una sociedad democrática, nos plantea exigencias en cuanto a los métodos de aprendizaje, en cuanto a los contenidos y en lo que se refiere al clima de libertad en las instituciones educativas. El aprendizaje de contenidos que se convierten en capacidades del sujeto y la habilidad perfeccionada de aprender potencian la libertad a largo plazo, pero necesitan tam-

bién que el estudiante deguste esa libertad mientras está aprendiendo.

Debemos asumir la idea de que, con la educación obligatoria, estamos ayudando a configurarse a un ser autónomo al que hay que darle grados adecuados de autonomía para que sepa valorar la libertad y aprenda a usarla. Hay que hacer de las actividades de aprendizaje ocasiones para que el sujeto se exprese en lo que hace, que se pueda distinguir de los demás, que se constituya como individuo singular. Para ello es preciso una pedagogía, un clima de aprendizaje y unas instituciones que toleren y estimulen la individualidad. En este sentido, es necesario un esfuerzo para combatir los autoritarismos, la homogeneización estandarizada de personalidades acomodadas a la autoridad arbitraria, el currículum uniforme y la organización escolar cuasi-militarizada.

La educación ilustradora requiere un clima que posibilite la expansión creadora

Invariante núm. 4: A nadie le gusta que le manden autoritariamente; el niño, en eso, no se distingue del adulto.

Invariante núm. 5: A nadie le gusta alinearse, porque alinearse es obedecer pasivamente a un orden externo.

Invariante núm. 6: A nadie le gusta verse obligado a hacer determinado trabajo, incluso si este trabajo no le desagradara particularmente. Es la obligatoriedad lo que paraliza.

Invariante núm. 18: A nadie, sea niño o adulto, le gusta el control y el castigo, que siempre consideran una ofensa a su dignidad, sobre todo cuando se ejercen en público.

(FRÉNET, 1996.)

La inteligencia, la creatividad, la expansión de las posibilidades de cada uno, el crecimiento individual, el sujeto que se va perfilando como identidad única, requieren de un clima no amenazador para que el crecimiento que propicia la interacción del individuo con la cultura no tenga que sustraer energías para defenderse o para resistir. Crecer requiere, desde luego, un orden, una urdimbre que dé sentido a los pequeños pasos que el niño y el adolescente van dando; exige una autoridad-guía y hasta una disciplina que nos pide renunciar a recompensas inmedia-

tas en aras de conseguir frutos lejanos más sustanciosos. Los aprendizajes escolares difieren de los aprendizajes experienciales naturales en que buscan un orden, exigen esfuerzos y reclaman un trabajo a los aprendices. La escuela es un aparato culturalizador artificial, que en sus cometidos no se asemeja a otras esferas que realizan las labores de socialización de manera espontánea.

Esfuerzo y disciplina son compatibles con un clima de relaciones interpersonales e institucionales cargados de racionalidad y desprovistos de temores e inhibiciones. El mensaje de progreso que contiene la escuela como aparato cultural de modernización se ha malogrado y se ha desnaturalizado, en ocasiones, hasta el extremo de ser aborrecido o simplemente olvidado, porque la acción ilustradora de la escuela se ha ejercido bajo un clima y con procedimientos disciplinarios premodernos (GIMENO, 1998a). La sacralización de los contenidos, la de la autoridad que los imparte, la negación de la libertad y de la singularidad del sujeto que aprende, la carencia de democracia escolar han conformedo con excesiva frecuencia una pedagogía autoritaria que ha producido efectos de currículum oculto claramente negativos. La apuesta utópica ilustrada tiene que ser compatible con los valores de democracia, de libertad y de respeto a los derechos de quienes aprenden y a las condiciones para que esos aprendizajes ocurran de la mejor forma posible.

Profesores de calidad para la educación obligatoria

La educación obligatoria es la base cultural de un país o de un pueblo. Invertir recursos en ella interesa por muchos motivos. En estos momentos, en los que se cantan las virtudes de la educación, mientras se restringen los recursos dedicados a ella y las políticas educativas ceden su prioridad a otras prioridades, cuando se exacerban los controles de eficacia sobre los sistemas escolares con la vista puesta en la *calidad total*—expresión fantasmagórica, donde las haya— conviene rescatar algunos principios de sentido común: la calidad de los profesores es el límite de la calidad total que puede obtenerse en el sistema educativo.

La contestación a las preguntas de qué deben ser y cómo deben actuar los profesores depende de consideraciones sobre su formación pedagógica, su bagaje cultural, sus cualidades personales, su *status* social, las condiciones y regulaciones de su trabajo, su ética profesional, la percepción que tienen de sí mismos como profesionales o educadores. Todo eso define sus actuaciones y la calidad de su enseñanza. La actuación de los profesores de la educación obligatoria debe responder a la lógica, a los valores y a las funciones que dimanan del espíritu que la anima. Los profesores deben tener autonomía profesional pero no el derecho absoluto a determinar su práctica, lo mismo que el médico no debe tener el poder absoluto de decidir lo que es la vida saludable. Comparten con otros agentes la responsabilidad de educar dentro de un modelo del que la sociedad entera es responsable. Su función es fruto de la delegación de responsabilidades que la familia y la sociedad depositan en ellos, y es precisamente en esa delegación donde la sociedad les reconoce una autonomía profesional apoyada en su mejor preparación y conocimiento que debe quedar sujeta a escrutinio público.

Fue siempre una creencia del sentido común, reiteradamente confirmada por la investigación, que el profesorado es el elemento central de una cadena de factores y condiciones que fundamentan la calidad de la educación. Sin profesores no hay educación. Sin profesorado de calidad no hay educación de calidad. Puede haber otra cosa, pero no educación. Puede darse buena comunicación de información sin mediaciones humanas directas, una vez que se han alcanzado las habilidades para obtenerla. Pero la información que arraiga con sentido dentro de la personalidad y llega a ser parte de su textura, la que se incorpora a la construcción que es cada sujeto, la que se instala como herramienta de captación crítica del mundo, requiere un cultivo para el que se precisa una guía que lo facilite y el diálogo interpersonal.

Otras medidas de política educativa, otros medios e innovaciones, podrán mejorar la educación: medios más abundantes, nuevos materiales curriculares, nuevas tecnologías, menores ratios de estudiantes por profesor, etc. Pero estos factores pueden incrementar la calidad de la educación sólo a través de *la mejora de la calidad* de la actuación de los profesores. Pueden ayudar al despliegue de la calidad que ellos posibilitan. Sin *capacitación*,

muchas de las mejoras e innovaciones no son asimiladas. Por eso las políticas de reformas tienen que contar con el factor profesor como límite de sus efectos y como irradiador de cambios.

¿Qué significado y qué contenidos tiene esa capacitación?

Desde luego, no es éste el lugar para realizar la discusión al respecto, pero tres cosas nos parecen básicas. *Primera*, que transmitir o ayudar a que otros aprendan algo exige el dominio de amplias áreas de la cultura. La discusión y la investigación pedagógicas, específicamente las que se refieren a los profesores, se mueven con demasiada frecuencia en un marco que no suele conceder importancia a los contenidos de cultura. El mandato que se deduce para los profesores desde el programa ilustrado es que ellos deben ser ilustrados. Ése es el primer nutriente de su formación (GIMENO, 1999c). La sociedad llamada del conocimiento o de la información, lejos de infravalorar esa competencia, al entender que puede ser sustituida por otros medios, requiere la labor de filtrado, de orientación y de estímulo por parte de los docentes. Alguien que no se entusiasma por alguna parcela del saber, es difícil que transmita entusiasmo y sabiduría a los demás. *Segunda*. No es posible transmitir directamente la sabiduría o la cultura objetivada a la cultura o contenidos que forman el currículum que han de desarrollar los profesores, si no queremos tener un mosaico de piezas sin coherencia temática. Hace falta la *transposición didáctica*, de la que habla CHEVALLARD (1997), que transfiere el saber académico en saber didáctico para que, sin perder sustancia, tenga potencialmente significatividad para el estudiante y sea coherente con los fines de la educación. Algunos entienden que esa operación significa pérdida de calidad para el contenido; nosotros queremos pensar que se trata de dar al saber otra cualidad que lo convierte en algo distinto. Esta operación es la que realiza con cierto éxito la divulgación científica y también es la que acometen los fabricantes de libros de texto, con mejor o peor fortuna. Pensamos que el profesor debe estar dotado para realizarla él también. *Tercera*. El dominio de la cultura objetivada, sin capacidad para provocar la subjetivación motivada en los estudiantes, no ayuda a establecer el nexo del aprendizaje denso e interesante. Nos estamos refiriendo a todo el saber teórico y práctico del mundo pedagógico y, especialmente, al didáctico. En parte, ese saber es el que interviene en la transposición didáctica;

además, es el que hace relación a la sabiduría de enseñar para el buen aprender.

Son precisos profesores bien *cultivados*, dotados de sensibilidad y *buen sentido común pedagógico*, *adecuadamente seleccionados*, continuamente *perfeccionados*, profesionalmente *motivados*, que puedan vivir con *dignidad* de su profesión y que se sientan política, familiar y socialmente *apoyados* en su misión, para poder lograr sistemas educativos de calidad. De estos enunciados se derivan las líneas esenciales de política educativa y algunos de los criterios fundamentales para evaluar los sistemas escolares. Éstas son las claves para las reformas que es preciso emprender, recuperando el sentido común. Esto es, en definitiva, lo que hace con su personal cualquier empresa que quiera ser competitiva. Cuando se evalúan los sistemas educativos, las diferencias entre países son, en ocasiones, difíciles de explicar si no se apela a estas variables, algunas de las cuales son un tanto intangibles.

Bibliografía

- ADORNO, T. W. (1998). *Educación para la emancipación*, Madrid, Morata.
- AINSCOW, M. (1999). *Understanding the development of inclusive schools*, Londres, The Falmer Press.
- ARENDT, H. (1996). *Entre el pasado y el futuro*, Barcelona, Península.
- ARIES, Ph. (1986). "La infancia", *Revista de Educación*, núm. 281, septiembre-diciembre, págs. 5-17.
- ARISTÓTELES, (1985). *Ética Nicomáquea y ética Eudemia*, Madrid, Gredos.
- _____. (1988). *Política*, Madrid, Gredos.
- ARROYO, F. (1993). *La funesta manía. Conversaciones con catorce pensadores españoles*, Barcelona, Crítica.
- BANCO MUNDIAL (1999). *Informe sobre el desarrollo mundial. El conocimiento al servicio del desarrollo*, Madrid, Mundi-Prensa.
- BAUDELOT, Ch. y ESTABLET, R. (1990). *El nivel educativo sube*, Madrid, Morata.
- BINET, A. (1985). *Ideas modernas sobre la educación de los niños*, México, Fondo de Cultura Económica.
- BOSWELL, J. (1999). *La misericordia ajena*, Barcelona, Muchnik.
- BOURDIEU, P. (1977). *La reproducción*, Barcelona, Laia.
- _____. (1996). *Sobre la televisión*, Barcelona, Anagrama.
- BOWLES, S. y GINTIS, H. (1981). *La instrucción escolar en la América capitalista*, México, Siglo XXI.
- BRUNER, J. (1997). *La educación, puerta de la cultura*, Madrid, Visor.
- CARON, J. C. (1996). "La segunda enseñanza en Francia y en Europa, desde finales del siglo XVIII hasta finales del siglo XIX: colegios reli-

- giosos e institutos". En: LEVI, G. y SCHMITT, J. C., *Historia de los jóvenes. II. La edad contemporánea*, Madrid, Taurus, páginas 167-237.
- CLAPARÈDE, E. (sin fecha, 1920?). *La escuela a la medida*, Madrid, La Lectura.
- COLOM, F. (1998). *Razones de identidad. Pluralismo cultural e integración política*, Barcelona, Anthropos.
- COMENIUS, J. A. (1986). *Didáctica magna*, Madrid, Akal.
- CHARTIER, R. (1996). *El mundo como representación*, Barcelona, Gedisa.
- CHEVALLARD, Y. (1997). *La transposición didáctica: Del saber sabio al saber enseñado*, Buenos Aires, Alque.
- DEWEY, J. (1944). *El niño y el programa escolar*, Buenos Aires, Losada.
- (1995). *Democracia y educación*, Madrid, Morata.
- DOTTRENS, R. (1949). *La enseñanza individualizada*, Buenos Aires, Kapelusz.
- DURKHEIM, E. (1982). *Historia de la educación y de las doctrinas pedagógicas*, Madrid, La Piqueta.
- (1992). *Las formas elementales de la vida religiosa*, Madrid, Akal.
- EISNER, E. (1998). *Cognición y curriculum*, Buenos Aires, Amorrortu.
- ELIAS, N. (1987). *El proceso de la civilización*, Madrid, Fondo de Cultura Económica.
- (1994). *Conocimiento y poder*, Madrid, La Piqueta.
- ERASMO, (1985). *De la urbanidad en las maneras de los niños*, Madrid, Ministerio de Educación y Ciencia.
- FLORES D'ARCAIS, P. (1994). *El desafío oscarista*, Barcelona, Anagrama.
- FOUCAULT, M. (1978). *Vigilar y castigar*, Madrid, Siglo XXI.
- FREINET, C. (1996). *La escuela moderna francesa*, Madrid, Morata.
- FREUD, S. (1970). *El malestar en la cultura*, Madrid, Alianza.
- GIBSON, I. (1980). *El vicio inglés*, Barcelona, Planeta.
- GIDDENS, A. (1993). *Consecuencias de la modernidad*, Madrid, Alianza.
- (1995). *Modernidad e identidad del yo*, Barcelona, Península.
- (1999). *La tercera vía*, Madrid, Taurus.
- GIMENO, J. (1988). *El curriculum. Una reflexión sobre la práctica*, Madrid, Morata.
- (1995). "Diversos y también desiguales. Qué hacer en educación", *Kikirikí*, núm. 38, septiembre-noviembre, págs. 19-25.
- (1996). *La transición a la educación secundaria*, Madrid, Morata.
- (1998a). *Poderes inestables en educación*, Madrid, Morata.
- (1998b). "¿Qué es una escuela para la democracia?", *Cuadernos de Pedagogía*, núm. 275, diciembre, págs. 19-26.
- (1999a). "La educación que tenemos, la educación que queremos". En: IMBERNÓN, F. y otros, *La educación en el siglo XXI. Los retos del futuro inmediato*, Barcelona, Graó, págs. 29-52.
- (1999b). "La construcción del discurso acerca de la diversidad y

- sus prácticas" (I) y (II), *Aula de Innovación Educativa*, núms. 81 (mayo) y 82 (junio), págs. 67-72 y 73-78, respectivamente.
- GIMENO, J. (1999C). "El profesorado y la sustancia de la educación: La reivindicación de la competencia cultural", *Kikirikí*, núm. 52, marzo-abril, págs. 25-30.
- GOFFMAN, E. (1993). *La presentación de la persona en la vida cotidiana*, Buenos Aires, Amorrortu.
- GOULD, S. (1997). *La falsa medida del hombre*, Barcelona, Crítica. 2ª ed.
- GUEREAÑA, J. L. (1996). "Infancia y escolarización". En: BORRÁS, J. M. (Ed.), *Historia de la infancia en la España contemporánea 1834-1936*, Madrid, Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales/Fundación Germán Sánchez Ruipérez, págs. 347-458.
- HALL, S.; HEID, D. y MCGREW, T. (Eds.) (1992). *Modernity and its futures*, Cambridge, Polity Press-Open University.
- HELLER, A. y FENÉR, F. (1998). *Políticas de la postmodernidad. Ensayos de crítica cultural*, Barcelona, Península.
- HERMAN, A. (1998). *La idea de decadencia en la historia occidental*, Barcelona, Editorial Andrés Bello.
- HERRNSTEIN, R. y MURRAY, C. (1994). *The bell curve: intelligence and class structure in american life*, Nueva York, Free Press.
- HOLT, J. (1977). *El fracaso de la escuela*, Madrid, Alianza.
- ILLICH, Y. (1974). *La sociedad desescolarizada*, Barcelona, Barral.
- ISAMBERT-JAMATI, V. (1992). "Quelques rappels de l'émergence de l'échec scolaire comme problème social". En: PIRRENHEBERT, B. (Ed.), *L'échec à l'école: échec de l'école*, Paris, Delachaux et Niestlé.
- JACKSON, Ph. (1991). *La vida en las aulas*, Madrid, Morata.
- KANT, E. (1991). *Pedagogía*, Madrid, Akal.
- (1999). *En defensa de la ilustración*, Barcelona, Alba.
- KINCHELOE, J. y otros, (Eds.), (1996). *Measured lies. The bell curve examined*, Nueva York, St. Martin's Press.
- LARROSA, J. (1995). "Tecnologías del yo y la educación. Notas sobre la construcción y la mediación pedagógica de la experiencia de sí". En: LARROSA, J. (Ed.), *Escuela, poder y subjetivación*, Madrid, La Piqueta, págs. 259-329.
- LASCH, Ch. (1996). *La rebelión de las elites*, Barcelona, Paidós.
- LOOKE, J. (1986). *Pensamientos sobre la educación*, Madrid, Akal.
- LLEDÓ, E. (1992). *El silencio de la escritura*, Madrid, Centro de Estudios Constitucionales. (Editado también por Austral, 1998).
- (1998). *Imágenes y palabras*, Madrid, Taurus.
- MAESTRE, A. (Ed.), (1989). *¿Qué es Ilustración?*, Madrid, Tecnos.
- MARSHALL, T. y BOTTOMORE, T. (1998). *Ciudadanía y clase social*, Madrid, Alianza.
- MILL, J. S. (1970). *Sobre la libertad*, Madrid, Alianza.

- OCDE, (1998). *Overcoming failure at school*, París, OCDE.
- PÉREZ GÓMEZ, A. I. (1998). *La cultura escolar en la sociedad neoliberal*, Madrid, Morata.
- PERRENOUD, Ph. (1995). *La pédagogie à l'école des différences*, París, ESF.
- _____. (1996). *La construcción del éxito y del fracaso escolar*, Madrid, Morata.
- _____. (1998). "¿A dónde van las pedagogías diferenciadas? Hacia la individualización del currículo y de los itinerarios formativos", *Educar*, núm. 22-23, págs. 11-34, Revista de la Universidad Autónoma de Barcelona.
- PLATÓN, (1967). *La República o el Estado*, Buenos Aires, Austral.
- QUERRIEN, A. (1979). *Trabajos elementales sobre la escuela primaria*, Madrid, La Piqueta.
- RAMÍREZ, F. y VENTRESCA, M. J. (1992). "Institucionalización de la escolarización masiva: isomorfismo ideológico y organizativo en el mundo moderno", *Revista de Educación*, núm. 298, mayo-agosto, págs. 121-139.
- ROUSSEAU, J. J. (1985). *Emilio*, Madrid, EDAF.
- SANCHA BUCHÓN, C. (1963). *Curso de pedagogía*, Madrid, Publicaciones de la Institución Teresiana.
- SANTOS, M. A. (1993). *Agrupamientos flexibles: un claustro investiga*, Sevilla, Diada.
- SARTORI, G. (1998). *Homo videns. La sociedad teledirigida*, Madrid, Taurus.
- STEINER, G. (1998). *En el castillo de Barba Azul. Aproximación a un nuevo concepto de cultura*, Barcelona, Gedisa.
- TITONE, R. (1966). *Metodología didáctica*, Madrid, Riapo.
- TOPOROV, T. (1999). *El jardín imperfecto. Luces y sombras del pensamiento humanista*, Barcelona, Paidós.
- TORRES, J. (1991). *El currículum oculto*, Madrid, Morata.
- VARELA, J. (1986). "Aproximación genealógica a la moderna percepción social de los niños", *Revista de Educación*, núm. 281, septiembre-diciembre, páginas 155-175.
- _____. (1995). "Categorías espacio-temporales y socialización escolar: del individualismo al narcisismo". En: LARROSA, J. (Ed.), *Escuela, poder y subjetivación*, Madrid, La Piqueta, págs. 153-189.
- VIÑAO, A. (1982). *Política y educación en los orígenes de la España contemporánea*, Madrid, Siglo XXI.
- _____. (1990). *Innovación pedagógica y racionalidad científica. La escuela graduada pública en España (1898-1936)*, Madrid, Akal.
- WALZER, M. (1993). *Las esferas de la justicia*, México, Fondo de Cultura Económica.
- WITTMANN, R. (1998). "¿Hubo una revolución en la lectura a finales del siglo XVIII?". En: CAVALLIO, G. y CHARTIER, R. *Historia de la lectura en el mundo occidental*, Madrid, Taurus, págs. 435-472.

Otras obras de Ediciones Morata de interés

- Alvarez Méndez, J. M.: *Evaluar para conocer, examinar para excluir*, (2005).
- Apple, M. W.: *Política cultural y educación*, (2.ª ed.), 2001.
- _____. y Beane, J. A.: *Escuelas democráticas*, (4.ª ed.), 2005.
- Baibán, F. y San Martín, A.: *Diseñar la coherencia escolar*, (2.ª ed.), 2002.
- Bernstein, B.: *La estructura del discurso pedagógico*, (4.ª ed.), 2001.
- _____. *Pedagogía, control simbólico e identidad*, 1998.
- Brunner, J.: *Desarrollo cognitivo y educación*, (5.ª ed.), 2004.
- Carbonell, J.: *La aventura de innovar*, (2.ª ed.), 2002.
- Carr, W.: *Una teoría para la educación*, (3.ª ed.), 2002.
- Clemente Linuesa, M.: *Lectura y cultura escrita*, 2004.
- Cook, T. D. y Reichardt, Ch.: *Métodos cuantitativos y cuali*, (4.ª ed.), 2000.
- Delval, J.: *Aprender en la vida y en la escuela*, (2.ª ed.), 2001.
- Dewey, J.: *Democracia y educación*, (6.ª ed.), 2004.
- Donaldson, M.: *La mente de los niños*, (5.ª ed.), 2003.
- Elliott, J.: *Investigación-acción en educación*, (4.ª ed.), 2000.
- _____. *El cambio educativo desde la investigación-acción*, (3.ª ed.), 2000.
- Fernández Enguita, M.: *Educar en tiempos inciertos*, 2001.
- Gardner, H. y cols.: *Proyecto Spectrum*, (3 tomos), 2001.
- Gimeno Sacristán, J.: *El currículum: una reflexión sobre la práctica*, (8.ª ed.), 2002.
- _____. *Educar y convivir en la cultura global*, (2.ª ed.), 2002.
- _____. *Educación obligatoria*, (2.ª ed.), 2001.
- _____. *La pedagogía por objetivos: obsesión para la eficiencia*, (11.ª ed.), 2002.
- _____. *Poderes inestables en educación*, (2.ª ed.), 1999.
- _____. *La transición a la educación secundaria*, (4.ª ed.), 2000.
- _____. y Pérez Gómez, A. I.: *Comprender y transformar la en*, (10.ª ed.), 2002.
- Goldschmied, E. y Jackson, S.: *La educación infantil de 0 a 3 años*, (2.ª ed.), 2002.
- Gómez Lorente, L.: *Educación pública*, (2.ª ed.), 2001.
- Grundy, S.: *Producto o praxis del currículum*, (3.ª ed.), 1998.
- Hicks, D.: *Educación para la paz*, (2.ª ed.), 1999.
- House, E.: *Valores en evaluación e investigación social*, 2001.
- Jackson, Ph. W.: *La vida en las aulas*, (6.ª ed.), 2001.
- Kemmis, S.: *El currículum: más allá de la teoría de la reproducción*, (3.ª ed.), 1998.
- Loughlin, G. E. y Suñra, J. H.: *El ambiente de aprendizaje*, (5.ª ed.), 2002.
- Lundgren, U. P.: *Teoría del currículum y escolarización*, (2.ª ed.), 1997.
- Martínez Bonaté, J.: *Políticas del libro de texto escolar*, 2002.
- Pérez Gómez, A. I.: *La cultura escolar en la sociedad neoliberal*, (4.ª ed.), 2004.
- Perrenoud, Ph.: *La construcción del éxito y del fracaso escolar*, (3.ª ed.), 2001.
- Pozo, J. I. y Gómez Crespo, M. A.: *Aprender y enseñar ciencia*, (4.ª ed.), 2004.
- Santos Guerra, M. A.: *La escuela que aprende*, (3.ª ed.), 2002.
- Simons, H.: *Evaluación democrática de instituciones escolares*, 1999.
- Stenhouse, L.: *Investigación y desarrollo del currículum*, (5.ª ed.), 2003.
- Torres, J.: *La investigación como base de la enseñanza*, (5.ª ed.), 2004.
- _____. *El currículum oculto*, (7.ª ed.), 2003.
- _____. *Globalización e interdisciplinariedad: el currículum integrado*, (4.ª ed.), 2000.
- _____. *Educación en tiempos de neoliberalismo*, 2001.
- Viñao, A.: *Sistemas educativos, culturas escolares y reformas*, 2002.
- VV. AA.: *Volver a pensar la educación* (2 vols.), (2.ª ed.), 1999.
- Walker, R.: *Métodos de investigación para el profesorado*, (3.ª ed.), 2002.
- Whitty, G.; Power, S. y Halpin, D.: *La escuela, el estado y el mercado*, 1999.
- Wray, D. y Lewis, M.: *Aprender a leer y escribir textos de información*, 2000.