

CUADERNOS DE FORMACIÓN DEL PROFESORADO

EDUCACIÓN SECUNDARIA

MARIANO FERNÁNDEZ ENGUITA (Coord.)
BLAS CABRERA, JULIO CARABAÑA,
IGNACIO FERNÁNDEZ DE CASTRO, RAFAEL FEITO,
FERNANDO GIL, ANTONIO GUERRERO,
ARACELI SERRANO, EDUARDO TERRÉN, ANTONIO VIÑAO

SOCIOLOGÍA DE LAS INSTITUCIONES DE EDUCACIÓN SECUNDARIA

11

i.c.e.

Institut de Ciències de l'Educació
UNIVERSITAT DE BARCELONA


HRSORI
EDITORIAL

Colección Cuadernos
de Formación del Profesorado

TÍTULOS PUBLICADOS

- 1 La educación lingüística y literaria en la Enseñanza Secundaria.**
Carlos Lomas (Coord.)
- 2 Política, legislación e instituciones en la Educación Secundaria.**
Manuel de Puelles (Coord.)
- 3 La atención a la diversidad en la Educación Secundaria.**
Elena Martín y Teresa Mauri (Coord.)
- 4 Enseñar y aprender Filosofía en la Educación Secundaria.**
Luis Cifuentes y J. M.^a Gutiérrez (Coord.)
- 5 La orientación educativa y profesional en la Educación Secundaria.**
Elena Martín y Vicent Tirado (Coord.)
- 6 Enseñar y aprender Ciencias Sociales, Geografía e Historia en la Educación Secundaria.**
Pilar Benejam y Joan Pagès (Coord.)
- 7 Diseño y desarrollo del currículum en la Educación Secundaria.**
Juan Manuel Escudero (Coord.)
- 8 Psicología del desarrollo: el mundo del adolescente.**
Eduardo Martí y Javier Onrubia (Coord.)

i c e

Institut de Ciències de l'Educació
UNIVERSITAT DE BARCELONA



CUADERNOS
DE FORMACIÓN
DEL PROFESORADO
EDUCACIÓN SECUNDARIA

11

MARIANO F. ENGUITA (Coord.)
BLAS CABRERA, JULIO CARABAÑA,
IGNACIO FERNÁNDEZ DE CASTRO,
RAFAEL FEITO, FERNANDO GIL,
ANTONIO GUERRERO, HENRY M. LEVIN,
ARACELI SERRANO, EDUARDO TERRÉN,
ANTONIO VIÑAO

SOCIOLOGÍA DE LAS
INSTITUCIONES
DE EDUCACIÓN SECUNDARIA

ICE / HORSORI
Universitat de Barcelona

Director: César Coll

Consejo de Redacción: José M. Bermudo, Iñaki Echevarría, José M^a Gutiérrez, Francesc Segú.

Primera Edición: Octubre 1997

Quedan rigurosamente prohibidas, sin la autorización de los titulares del «Copyright», bajo las sanciones establecidas en las leyes, la reproducción total o parcial de esta obra por cualquier medio o procedimiento, comprendidos la reprografía y el tratamiento informático y la distribución de ejemplares de ella mediante alquiler o préstamo públicos.

I.C.E. Universitat Barcelona

Pg. Vall d'Hebron, 171. Edifici de Migdia (08035) Barcelona

Editorial Horsori. Apart. 22.224 (08080) Barcelona

© Mariano F. Enguita

© Blas Cabrera (Capítulo II)

© Julio Carabaña ((Capítulo VIII))

© Mariano F. Enguita (Capítulo V, VII, IX, XI, XIV)

© Ignacio Fernández de Castro (Capítulo XII)

© Rafael Feito (Capítulo X)

© Fernando Gil (Capítulo VI)

© Antonio Guerrero (Capítulo XIII)

© Henry M. Levin (Capítulo VII)

© Araceli Serrano (Capítulo IV)

© Eduardo Terrén (Capítulo III)

© Antonio Viñao (Capítulo I)

I.C.E. Universitat Barcelona - © Editorial Horsori

Depósito legal: B-38.220-1997

I.S.B.N.: 84-85840-63-1

Impreso en Editorial-Gráficas Signo, S.A.

Carretera de Cornellà, 140, 2a. planta

08950 Esplugues de Llobregat (Barcelona) – España

Índice

PRESENTACIÓN	11
I. LAS INSTITUCIONES Y CULTURAS ESCOLARES EN SU PERSPECTIVA SOCIO-HISTÓRICA: TRADICIONES Y CAMBIOS.	
<i>Antonio Viñao</i>	
¿Ha cambiado en realidad la enseñanza?	14
El ritmo de los cambios y los cambios de ritmo	15
Culturas escolares, reformas e innovaciones	19
II. EL ORDEN SOCIAL COMO HORIZONTE: DESIGUALDAD SOCIAL Y EDUCACIÓN.	
<i>Blas Cabrera</i>	
Construir destruyendo. Orden legítimo y funciones sociales de la educación	25
Una puerta se cierra, otras se abren. Dificultades del proceso	29
III. EDUCACIÓN Y EMPLEO.	
<i>Eduardo Terrén</i>	
El trabajo y la formación como figuras históricas	36
La transición a la vida activa	37
La evolución del mercado de trabajo y de las cualificaciones.....	40
El reto de la formación ante el trabajo postindustrial	43
IV. NACIONES Y SISTEMA EDUCATIVO.	
<i>Araceli Serrano</i>	
Las sociedades “pre-nacionales” y la educación	48
Las “sociedades nacionales” y el sistema educativo.....	50
Las “sociedades post-nacionales” y el policentrismo educativo.....	54

V. LA EDUCACIÓN EN UNA SOCIEDAD EN CAMBIO.

Mariano F. Enguita

La escuela en la transición al mundo contemporáneo	60
Los efectos de la aceleración del cambio	63

VI. CONDICIONANTES CULTURALES DEL FRACASO ESCOLAR.

Fernando Gil

La influencia de la familia	70
La influencia de la escuela.....	73

VII. LAS REFORMAS COMPREHENSIVAS EN EUROPA Y LAS NUEVAS FORMAS DE DESIGUALDAD EDUCATIVA.

Mariano F. Enguita y Henry M. Levin

El caso en favor de la reforma comprehensiva	77
Las funciones de la escuela en la sociedad capitalista	78
Los efectos igualitarios de las reformas comprehensivas	80
Viejas y nuevas formas de estratificación institucional	82
Las consecuencias	86

VIII. LA PIRÁMIDE EDUCATIVA. *Julio Carabaña*

Los factores socioeconómicos y el despegue de los bachilleres en los años sesenta	90
La reordenación del sistema por la LGE y la contracción del BUP en los setenta	92
Los factores académicos y la expansión del BUP en los ochenta.....	95
Los factores demográficos y el descenso de los noventa.....	96
Coda: sobre el método	99

IX. LOS DESIGUALES RESULTADOS DE LAS POLÍTICAS IGUALITARIAS: CLASE, GÉNERO Y ETNIA EN LA EDUCACIÓN.

Mariano F. Enguita

Pasados y procesos similares.....	108
Reformas equiparables con resultados dispares.....	112
Culturas, subculturas y papeles.....	115
Grados de identificación y estrategias.....	120

X. EL CONTENIDO DE LA ENSEÑANZA. *Rafael Feito*

La formación del trabajador y del ciudadano	124
Principales sesgos del conocimiento escolar	125
La transmisión del conocimiento escolar	128
Algunas omisiones del currículum escolar.....	130
Conclusiones	131

XI. LAS RUTINAS DE LA VIDA ESCOLAR. <i>Mariano E. Enguita</i>	
Autoridad y burocracia	134
La alienación respecto de la propia actividad	136
La motivación mediante recompensas extrínsecas	140
División del trabajo y estratificación.....	145
XII. EL RECHAZO DE LOS ALUMNOS AL SISTEMA DE ENSEÑANZA. <i>Ignacio Fernández de Castro</i>	
¿Selección o generalización?.....	153
La profesionalización es una distribución desigual de la cultura	155
XIII. EL PROFESORADO COMO CATEGORÍA SOCIAL Y AGENTE EDUCATIVO. <i>Antonio Guerrero</i>	
El profesorado como agente educativo.....	159
Morfología y topología social del profesorado	162
La feminización docente: aritmética y género.....	165
XIV. LA ESCUELA COMO SISTEMA: COMUNIDAD, PARTICIPACIÓN Y PROFESIONALISMO. <i>Mariano E. Enguita</i>	
La rutina de la participación	170
La actitud de padres y profesores	172
La gestión democrática: del discurso a la práctica	174
De la democratización al profesionalismo	177
LECTURAS RECOMENDADAS	181
ACTIVIDADES COMPLEMENTARIAS	185
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	189
ÍNDICE TEMÁTICO.....	193

Presentación

Este libro tiene el modesto propósito de ofrecer a los futuros profesores de la Educación Secundaria Obligatoria una introducción comprehensiva a las instituciones, los agentes colectivos y las relaciones sociales del sistema educativo en general y, más en particular, de la enseñanza secundaria a la que van a incorporarse.

Lo social, más que lo natural, es opaco. Los fenómenos sociales son percibidos no ya simplemente, como pensara Kant, a través de las categorías del entendimiento, sino también y sobre todo a través de preconceptos, valores, simplificaciones funcionales y prejuicios. Si esto es cierto para la generalidad de los fenómenos sociales, aún lo es más para los que están en boca de todos. La llamada “conciencia espontánea” –que de espontánea tiene poco o nada, aunque pueda considerarse tal desde el punto de vista del individuo aislado– se inhibe fácilmente al topar con problemas sociales como el alza de los precios, la innovación tecnológica, los comportamientos electorales o la moda, pero se siente a sus anchas cuando se trata de hablar de cuestiones cercanas, aparentemente inmediatas, como la familia, la moral o la educación. Todo el mundo cree saber lo que son, por qué son como son y qué habría que hacer con ellas.

La educación es, sin lugar a dudas, uno de los problemas sociales que más se presta a los tópicos, las ideas preconcebidas y las “verdades evidentes”. Buena parte de ellos derivan precisamente de la no percepción de su carácter social y, por consiguiente, histórico. Puesto que de un modo u otro siempre ha habido “educación”, “maestros”, “escuelas”, etc., la conciencia espontánea puede imaginarse que la educación siempre ha sido básicamente lo mismo o que, si no lo ha sido, es porque ha tenido que esperar al progreso, siguiendo una evolución tal vez llena de obstáculos, pero siempre lineal. La historia como camino de perfección, quizás salpicada de desvíos coyunturales, pero que puede ser desca-

lificada desde la certidumbre de una meta indiscutida e indiscutible y cuya suma final es siempre un vector recto y unívoco.

Respecto de otras disciplinas que se ocupan de la educación esta obra representa, como lo hace la Sociología en general, un intento de problematizar las relaciones sociales del proceso. Siendo como es la educación un campo de conocimiento especialmente proclive a la naturalización de las instituciones y relaciones sociales, la tarea de la Sociología se presenta ante ella como un permanente trabajo de Sísifo consistente en desvelar las coordenadas y/o los fundamentos sociales de fenómenos en apariencia puramente individuales o naturales.

Abora bien: en la asunción resignada de esta tarea, la Sociología ha incurrido a menudo en el error contrario, a saber, una visión funcionalista, determinista, sobresocializadora, en la cual los individuos se presentaban como marionetas más o menos inconscientes de las omnipresentes y omnipotentes estructuras institucionales. Si la sociología podía reprocharse a sí misma un punto de vista unilateral, superdeterminista, la sociedad podía lamentarse legítimamente del poco espacio dejado, por una visión así, a la libertad y a la responsabilidad individual y colectiva, y los agentes, en particular el profesorado, se quejaban con razón de que tales enfoques podían convertirse fácilmente en elementos paralizantes, desalentadores de cualquier intento de cambio.

Los últimos dos decenios de la disciplina han sido testigos de una amplia reacción en contra de este reduccionismo, consistente en una creciente atención a los procesos micro, por un lado, y a las estrategias individuales y colectivas, por otro. Lo primero ha tenido lugar bajo el impulso, de un lado, del individualismo metodológico, deseoso de devolver su papel al individuo y con un peso creciente en las ciencias sociales, y, de otro, de los estudios curriculares, especialmente preocupados por los procesos que se desarrollan en el aula o en torno al aula. Lo segundo, por el estímulo de la reacción contra el estructuralismo, en particular los estudios culturales y las llamadas teorías de la resistencia. La paradoja de la nueva situación es que el retorno de los agentes al primer plano de la escena no siempre se da a su plena satisfacción. Así, si ayer los profesores reprochaban a la sociología dejar poco espacio a su acción, hoy se lamentan con frecuencia de que los haga aparecer como corresponsables de los problemas de la escuela, problemas que siempre sería más confortable remitir en exclusiva al gobierno o al inasible "sistema".

En los capítulos que forman este libro, que nos abstendremos de adelantar en una introducción al uso —el índice habla por sí solo—, se ha intentado combinar el análisis macro y micro, de instituciones y de agentes, estructural e histórico. Se pretende con ello no que el lector vea las soluciones a los problemas sociales y los interrogantes sociológicos en torno a la educación, lo que sería claramente excesivo, pero sí que perciba al menos los problemas e interrogantes mismos. Esto ha sido hecho, de paso, de la mano de un conjunto de autores que representan bastante adecuadamente, aunque no exhaustivamente, la unidad y la diversidad de la Sociología de la Educación: no están todos los que son, pero son todos los que están. Sirva todo ello, pues, como una invitación a la consideración de la escuela como una institución plenamente social y al abordaje de sus problemas con la ayuda de la Sociología.

I. Las instituciones y culturas escolares en su perspectiva socio-histórica: tradiciones y cambios

Antonio Viñao

Es ya famosa la anécdota del clérigo o monje medieval que, trasladado a nuestro tiempo, muestra su asombro y extrañeza –cuando no temor– ante la casi totalidad de lo que observa –vehículos, ciudades, viviendas, electrodomésticos, televisión, aeropuertos, armas, hospitales y un innumerable etcétera– y que, al entrar en un aula de alguna de nuestras instituciones docentes se siente como en su casa y respira tranquilo al comprobar que casi nada ha cambiado, que allí, por fin, encuentra elementos y rasgos de una actividad que reconoce como propia de las aulas de su tiempo.

La anécdota suele utilizarse para ilustrar la idea de que la tarea de educar no ha sufrido modificaciones sustanciales desde el medievo, de que las instituciones educativas son, a diferencia de otras instituciones sociales, escasamente propicias al cambio, es decir, conservadoras por naturaleza.

La historia es, por supuesto, falaz y errónea. Responde, curiosamente, a esa mentalidad tan habitual en muchos alumnos y profesores –más en los primeros que en los segundos, por razón de su edad– que les lleva a creer que muchos –por no decir todos– de los aspectos que caracterizan la actividad docente son

eternos. Que han sido así siempre, tal y como ellos los han conocido, y que van a seguir siéndolo. Tanto la anécdota como la mentalidad que refleja niegan el carácter socio-histórico de la institución escolar, su condición de construcción social configurada en cada momento de un modo determinado entre una serie de opciones posibles. Una serie limitada, desde luego, por condiciones externas e internas a ella, pero mucho más amplia, en principio, de lo que suele suponerse.

Este presentismo universal y abistórico es, paradójicamente, otro de los rasgos característicos de quienes proponen o emprenden reformas e innovaciones educativas estructurales y curriculares. Parten, en general, de la creencia mesiánica de que es posible una ruptura más o menos completa con la tradición del pasado, de que las prácticas existentes serán desecharas sin más y sustituidas por las que se proponen. Se olvida asimismo, en tales casos, que la institución escolar es una combinación de continuidades y cambios, de tradiciones e innovaciones. Con ello se incapacitan para identificar aquellos aspectos o elementos externos o internos a ella que promueven o dificultan unas u otras reformas e innovaciones; o, si se prefiere, que se oponen o apoyan el mantenimiento de aquellas prácticas, sedimentadas en el tiempo, que configuran las culturas escolares.

¿HA CAMBIADO EN REALIDAD LA ENSEÑANZA?

El clérigo o monje medieval quedaría asimismo sorprendido por muchos aspectos y rasgos de nuestras instituciones docentes. Por de pronto le asombraría no hallar en las aulas a otros clérigos o monjes, ya como alumnos, ya como profesores. Mucho más le sorprendería ver, en las enseñanzas primaria y secundaria, que la mitad de los alumnos no eran tales sino alumnas y que las profesoras eran mayoría en la primera y tendían a serlo en la segunda. O que la presencia femenina, en la universidad, era claramente abrumadora en determinadas facultades y al menos visible en otros centros docentes y escuelas técnicas. Adaptarse a esta realidad, en especial si se inscribía en alguna disciplina impartida por una profesora, le resultaría enormemente difícil.

No menos sorprendido quedaría el clérigo o monje de nuestra historia al observar que la práctica totalidad de los niños, niñas y jóvenes de uno y otro sexo acudían, de modo regular, a una institución docente desde los 4 años hasta los 16 y que una buena parte de ellos seguía en el sistema educativo sin incorporarse al trabajo –o intentar incorporarse al mismo– hasta los 22 ó 23 años.

¿Qué otras cosas asombrarían a nuestro clérigo o monje? La existencia, por ejemplo, de cursos académicos con su principio y su fin y sus planes de estudio configurados a partir de unas materias y exámenes anuales de promoción o paso, las pruebas de selección para entrar en la universidad, el predominio de lo escrito frente a lo oral en la enseñanza y exámenes, la utilización de las diferentes lenguas vernáculas y no del latín, la distribución y usos del espacio y del tiempo en las instituciones escolares, las relaciones entre profesores y alum-

nos, los modos de introducir un cierto orden o disciplina en las mismas, la influencia estatal –y no eclesiástica– en dichas instituciones, la denominación y contenidos de la casi totalidad de las materias impartidas, los sistemas de evaluación y los instrumentos y tecnologías utilizadas en la enseñanza –desde la pizarra a la fotocopiadora o los ordenadores–, entre otros aspectos. Todo ello sin referirnos a algunos de los cambios más recientes, tales como la existencia de órganos colegiados de gestión con participación de los padres, profesores y alumnos o de sistemas de evaluación de los profesores por los alumnos en la enseñanza universitaria y de los centros docentes y profesores en otros niveles educativos.

De un modo u otro, la primera conclusión que obtendría nuestro buen clérigo o monje es que la enseñanza había dejado de ser un espacio restringido a una élite eclesiástica o laica de varones, es decir, un espacio masculino y clerical en el que toda la enseñanza tenía lugar en un idioma, el latín, sólo conocido y utilizado en los ámbitos eclesiástico y docente. Otras conclusiones vendrían después. Pero tanto en su mente como en la del oyente o lector de la anécdota quedaría la duda de si el tiempo transcurrido –entre 500 y 700 años– no justificaría una vez más, a la vista de los cambios observados, la atribución a las instituciones docentes –y a los sistemas educativos– de una naturaleza antes conservadora que innovadora. Ambos desearían conocer cuándo se habían producido tales cambios –u otros que pudieran observarse–, a qué ritmos y de qué modo. O sea, por qué habían tenido lugar tales cambios y no otros, en unos momentos determinados y no en otros, cuál había sido el proceso de difusión de los mismos y hasta qué punto habían afectado a la propia tarea educativa, a los procesos de enseñanza y aprendizaje.

EL RITMO DE LOS CAMBIOS Y LOS CAMBIOS DE RITMO

La mayor parte de los cambios indicados tuvieron lugar a lo largo de los siglos XIX y XX. Pueden señalarse precedentes o indicios de los mismos en el siglo XVIII, pero no se han producido y culminado hasta fechas posteriores, en muchos casos hasta fechas recientes. Tampoco han surgido sin más, de la noche a la mañana, sino a través de procesos de duración más o menos prolongada y en confluencia con otros cambios sociales y políticos, externos al mundo educativo, o internos al mismo. Por ello es posible hablar tanto de los diferentes ritmos de cada cambio como de los cambios de ritmo, de aquellas épocas o momentos en los que dichos ritmos se intensifican o ralentizan.

La presencia femenina en las aulas ofrece en España, por ejemplo, características y tiempos diferentes según nos retramos a uno u otro nivel de enseñanza. En la enseñanza primaria –o de primeras letras, como antiguamente se llamaba– significó, a lo largo del siglo XIX no sólo un incremento en la escolarización de las niñas, sino también la introducción de la lectura y la escritura en su currículum habitual, un currículum antes restringido a las labores y el catolicismo. La asistencia de alumnas oficiales a las aulas de los institutos de segunda

enseñanza y facultades universitarias sólo fue admitida en 1910. Las peticiones de matrícula anteriores a esa fecha –todas del último cuarto del siglo XIX– no fueron denegadas, pero sí limitadas al ámbito de la “enseñanza doméstica”, en el seno familiar o de índole privada, examinándose como alumnas libres. No podían concurrir a las mismas aulas que sus compañeros varones. La primera “carrera” y los primeros estudios en los que la mujer fue admitida –en la segunda mitad del siglo XIX– fue la del magisterio. Con ello se iniciaba el proceso de feminización de la función docente en el nivel primario de enseñanza. La igualdad en los porcentajes de escolarización en el nivel secundario de enseñanza es algo más reciente. Se produjo a mediados de la década de los 70. Hacia 1925, por ejemplo, sólo un 12% de los alumnos inscritos en el bachillerato pertenecía al sexo femenino. La generalización de la presencia de la mujer en este nivel educativo ha sido, pues, un proceso iniciado en el último cuarto del siglo XIX que ha culminado, cien años después, en el último cuarto del siglo XX.

La escolarización total y regular de la población de 6 a 14 años sólo se ha conseguido, en España, en la también reciente década de los 70. Y ello no sin grandes problemas en cuanto a la calidad de la enseñanza recibida. Si se atiende, sin embargo, a las declaraciones legales sobre la obligatoriedad escolar, la enseñanza revestía ya tal carácter desde 1857 para la población de 6 a 9 años, desde 1901 para la de 6 a 12 años y desde 1923 para la de 6 a 14 años. La primera lección que se obtiene de esta divergencia entre la legalidad y la realidad es que la legalidad por sí sola, aislada, no significa nada; que los cambios no son el resultado de la publicación en el Boletín Oficial del Estado de una disposición legal que los ordene –como sucede, sobre todo, en el caso de las reformas educativas en lo que a los contenidos y métodos se refiere–.

La segunda lección nos lleva a prestar siempre atención a la realidad externa e interna a las instituciones docentes. Una realidad cambiante pero sujeta, en ambos casos, a sus propias reglas. De nada valía ordenar la escolarización obligatoria ante una realidad social –la del trabajo infantil en el ámbito familiar o fuera de él– que impedía bien la escolarización sin más, bien una asistencia regular y diaria. Nada tiene de extraño, por ello, que para buena parte de la población infantil española de principios de siglo la escuela fuera un espacio ajeno –el porcentaje de escolarización de la población de 6 a 12 años, en 1908, era del 58%– u ocasional al que sólo se acudía cuando no había otra cosa que hacer, por temporadas, días u horas del día. La configuración de la escuela como un espacio habitual, de asistencia regular, para toda la población de 6 a 14 años es un proceso de más larga duración que el de la feminización de la educación secundaria. Un proceso que hoy tiende a extenderse hasta los 16 años y que en un futuro próximo alcanzará a toda la población entre los 4 y los 18 años de edad.

Incluso otros cambios que parecen tener una menor conexión con la realidad externa al mundo educativo ofrecen procesos de difusión e implantación prolongados. Tal sucede, por ejemplo, con la introducción en la enseñanza primaria de la escuela-colegio o escuela-graduada y la idea de curso académico con sus exámenes anuales de promoción de un grado al siguiente o, en la enseñanza universitaria, de los exámenes escritos.

La escuela graduada con sus exámenes anuales de promoción o paso de un curso a otro, su currículum asimismo graduado de forma anual y sus alumnos distribuidos en clases lo más homogéneas posibles en función de la edad y conocimientos, nos parece hoy el modelo organizativo más natural y deseable para el nivel primario de enseñanza. Dicho modelo, sin embargo, se pretendió introducir y difundir en España en las primeras décadas del siglo XX y sólo a finales del mismo puede considerarse definitivamente aceptado e implantado –justo cuando empieza a ser puesto en entredicho en favor de otros modelos más flexibles–. El paso, no exento de obstáculos y resistencias, desde la escuela-aula, donde un solo maestro reunía a alumnos desde los 5 hasta los 12 ó 13 años, a la escuela graduada, es un proceso que constituye la innovación más importante experimentada por nuestra enseñanza primaria durante el siglo XX. Dicha innovación, unida a la configuración paralela de la idea de curso académico con su inicio, su final y sus exámenes anuales con las calificaciones correspondientes es, asimismo, el resultado de una serie de cambios que van desde la implantación legal de las vacaciones estivales, en 1887, y la generalización de unas fechas iniciales para la admisión de los alumnos, a la sustitución, en 1913, de los tradicionales y ceremoniosos exámenes públicos de fin de curso ante las autoridades locales y padres por las exposiciones escolares. La más reciente evolución de este modelo organizativo en el nivel primario de enseñanza muestra, en todo caso, la adopción de una organización académica con maestros especialistas en áreas o materias determinadas que contrasta con el modelo tradicional del maestro generalista a cuyo cargo corrían todas las materias y que acerca todavía más dicha organización a la habitual o propia de los centros de enseñanza secundaria. Una organización, esta última, que refleja la existencia de una fuerte tradición o tendencia, entre los profesores, favorable a un individualismo aislacionista y una balcanización departamental todavía más apreciables en la enseñanza universitaria.

La idea o noción de curso académico y los exámenes anuales de promoción a finales del mismo, adoptados en la enseñanza primaria durante el siglo XX, se habían generalizado en las enseñanzas universitaria y secundaria durante el siglo XIX, siguiendo el modelo adoptado en algunos colegios privados desde el siglo XVI. En las universidades, desde su creación en el medievo hasta finales del siglo XVIII, toda la enseñanza se basaba en procedimientos orales. La audición de la “lectio”, su pronunciación, la práctica de las disputas y la defensa de una tesis ante un tribunal fueron los procedimientos habitualmente seguidos para formarse y obtener, al cabo de un tiempo, los grados académicos de bachelier, licenciado y doctor. Nunca hubo exámenes anuales de fin de curso. Se asistía a las clases y al cabo de unos años, una vez adiestrados en el formalizado ritual de los debates o disputas, los alumnos optaban a un determinado grado pronunciando algunas “lecciones” o defendiendo unas tesis o puntos concretos en relación con una cuestión asimismo determinada. Los exámenes anuales –escritos u orales– de fin de curso, con sus calificaciones, sólo empezaron a introducirse en las universidades europeas a finales del siglo XVIII y se generalizaron en la primera mitad del XIX conforme fueron estableciéndose planes de

estudio graduados en una serie de cursos académicos integrados por un conjunto de disciplinas a superar anualmente. Nada hay, pues, de necesario o eterno en este tipo de organización de la enseñanza. Sólo es una forma histórica más, sujeta, en su configuración interna, a diversos factores. Uno de ellos, por ejemplo, el número de alumnos que, junto con otros aspectos –la idea de que es posible asignar un valor numérico exacto al pensamiento humano, por ejemplo– explica la sustitución de los exámenes orales por los escritos y, dentro de éstos, la aparición y reciente difusión de las llamadas “pruebas objetivas”, de cuantificación informatizada, en la que los alumnos han sustituido la escritura por el relleno, a lápiz, de unos recuadros determinados.

Otro proceso de larga duración, todavía no resuelto ni concluido en lo que a sus consecuencias se refiere, es el paso desde el bachillerato de élite a la educación secundaria para todos. Su análisis muestra tanto las resistencias o problemas que plantean las reformas de este nivel educativo como la naturaleza última de las mismas: el intento, por lo general fallido, de conciliar objetivos inconciliables.

El bachillerato, como nivel educativo con entidad propia, es una creación decimonónica que se configura en paralelo con la formación de los sistemas educativos nacionales de estructura dual: una enseñanza primaria, de vocación general, para la mayoría de la población infantil, y una enseñanza media, dirigida a una reducida élite masculina, con una finalidad no profesional sino académicamente propedéutica –es decir, preparatoria en relación con la universidad– y socialmente distintiva –es decir, para servir como elemento de distinción social–. Sus contenidos, fundamentalmente humanísticos y teóricos y métodos, así como su alta eficacia interna –bajo porcentaje de abandonos y repeticiones– casaban a la perfección con sus objetivos y destinatarios.

Toda la historia posterior de esta enseñanza intermedia –y de sus continuas reformas–, en especial en el siglo XX, es el intento, primero, de preservar su naturaleza original mediante la creación de otros bachilleratos –técnico, moderno, laboral– o la introducción de exámenes iniciales, intermedios o finales que cumplieran una función selectiva sin modificar sus objetivos y contenidos, y, después, de conciliar en el seno de un mismo nivel educativo para todos –escuela secundaria única o comprensiva– el objetivo propedéutico tradicional con otros de índole profesional o de formación básica general. Todo ello ya en la segunda mitad del siglo XX –en España en las reformas de 1970 y 1990–, una vez advertida que la creación de otros bachilleratos y ramas paralelas o la introducción de medidas selectivas no evitaba la masificación del bachillerato tradicional y su correlativa conversión en una fábrica de frustraciones.

Los ritmos de los cambios son, pues, en general, más lentos de lo que pudieron pensar los promotores de cualquiera de las múltiples reformas e innovaciones educativas pretendidas. Sólo se aprecian a largo plazo y con modulaciones, es decir, con cambios de ritmo o períodos de intensificación o estancamiento, cuando no de retroceso. En nuestra historia se aprecian, por ejemplo, durante los dos últimos siglos, tres claros períodos en los que, con mejor o peor fortuna, se han producido diversos intentos de modernización, puesta al día o reforma

del sistema educativo. El primero de ellos coincide con la revolución liberal –primera mitad del siglo XIX– en sus versiones moderada y progresista y la génesis y consolidación de dicho sistema educativo. Su expresión legal sería la Ley Moyano de 1857. El segundo de ellos que se inicia con la creación, en 1900, del Ministerio de Instrucción Pública y Bellas Artes, culmina con las reformas republicanas (1931-1939) y concluye con la Guerra Civil y un largo periodo posterior de retroceso y estancamiento. El tercero corresponde a las recientes décadas de los 70 y 80 –Ley General de Educación de 1970 y reformas posteriores a la Constitución de 1978–, es decir, a los años finales del franquismo, los de la transición hacia un régimen democrático y los posteriores, en especial tras la llegada del partido socialista al poder en 1982. Son estos cambios de ritmo los que muestran las relaciones existentes, a nivel global, entre la naturaleza e intensidad de las transformaciones políticas, sociales y económicas, las reformas educativas y sus consecuencias o efectos sobre la realidad cotidiana del quehacer educativo y los centros docentes.

CULTURAS ESCOLARES, REFORMAS E INNOVACIONES

Las instituciones escolares, así pues, cambian. Son una combinación –entre otras muchas posibles– de tradición y cambio, consecuencia de decisiones relativamente limitadas por factores externos, condicionantes tecnológicos y un conjunto de prácticas sedimentadas en el tiempo que suelen agruparse bajo la denominación de cultura escolar. Este término, de significado ambiguo y polisémico, comprende creencias y valores, criterios y normas, hábitos y prácticas. Modos de pensar y hacer compartidos que se transmiten a los nuevos miembros de la comunidad escolar –profesores, padres, alumnos– y que proporcionan estrategias para integrarse en la misma, interactuar y llevar a cabo las tareas cotidianas que de cada uno se esperan, así como, al mismo tiempo, para hacer frente a las exigencias y limitaciones que implican o convienen.

En este sentido es preferible hablar, en plural, de culturas escolares. Existe, por ejemplo, una cultura escolar administrativa, la de los gestores y supervisores de la educación, que implica un modo determinado de ver –desde el punto de vista de la tutela y el control– las instituciones docentes. Existen también, por ejemplo, rasgos culturales específicos, mentalidades y formas de hacer, que hacen posible distinguir entre los centros universitarios, los de educación secundaria, los de formación profesional, los de educación primaria y los de educación infantil. Cada centro, además, tiene su propia cultura específica, unas características peculiares. Y, asimismo, de un modo general, puede hablarse de la cultura académica de los profesores o de la cultura estudiantil, distinguiendo además formas de hacer y de pensar propias de cada una de ellas en unos u otros niveles de enseñanza. De entre esta tipología interesa, sin embargo, retener dos culturas cuyo análisis explica, con preferencia a otros, esa combinación de tradición y cambio que constituyen las instituciones docentes: la cultura escolar gubernamental o administrativa –externa al centro docente pero no ajena al mismo– y la cultura académica profesoral.

La cultura escolar administrativa, la de quienes gobiernan, gestionan y supervisan la educación, se apoya –en el sector público y en el privado– en normas, mandatos, instrucciones, sugerencias, propuestas u orientaciones más o menos prescriptivas, así como en el recurso a diversos medios para la difusión y legitimación de sus ideas y la configuración de un entramado jerárquico de órganos de gestión y supervisión. Sus rasgos básicos –mentales y en cuanto a los comportamientos– son:

- Una clara e irresistible tendencia a la uniformidad, el centralismo –en relación con la posición que se ocupa–, la normalización y el formalismo burocráticos.
- Una concepción mecanicista de los directores y profesores de los centros docentes en cuanto órganos o elementos que no tienen más que leer y ejecutar o llevar a la práctica lo que se les ordena, propone o sugiere.
- Una repetida e insistente preferencia por las macrorreformas o reformas estructurales de aplicación temporalmente programada y no flexible.
- Una explicable preferencia o atención por las actividades administrativas de los profesores –los documentos que justifican, dan cuenta o conlleva la tarea docente– frente a las estrictamente educativas o, si se prefiere, por el reflejo documental de dichas tareas y, en consecuencia, por su adecuación formal a las prescripciones u orientaciones establecidas.
- Una concepción monocrónica o técnico-racional de la distribución y usos del tiempo escolar –a modo de una secuencia lineal, impersonal y programada, escasamente sensible al contexto, en la que sólo se hace una cosa cada vez– que contrasta con la concepción policrómica de los profesores, más sensible al contexto y a las personas, en la que los ritmos del cambio tienden a ralentizarse en comparación con las previsiones y calendarios irreales establecidos por los reformadores.
- Un presentismo ahistórico para el que las tradiciones y prácticas de la cultura escolar, o bien no existen –o sea, no son tenidas en cuenta–, o bien se considera que pueden ser eliminadas o sustituidas por las que se ordenan o proponen sin problema alguno y en un corto espacio de tiempo.

Esta cultura administrativa, esta peculiar manera de ver y considerar las instituciones docentes, impone, además, y configura una determinada política y un marco administrativo y legal que condiciona la cultura de cada una de ellas. Un breve repaso, muy sintetizado, a nuestras recientes políticas educativas mostraría el paso –y superposición– desde la cultura de la colegialidad y la participación (Ley Orgánica del Derecho a la Educación de 1985) a la de la calidad, la autonomía curricular de los centros, la colaboración profesoral y la evaluación (Ley de Ordenación General del Sistema Educativo de 1990), para terminar, tras el cambio político de 1996, en la cultura del neoliberalismo del mercado y la privatización. Los efectos de tales políticas de reforma desde arriba son la artificialidad y el formalismo cuando no su instrumentación como ideologías que ocultan intereses corporativos, económicos o estrategias en la lucha por el poder social y político. De ahí que se haya hablado, y no sólo en el

caso español, de colegialidad artificial, colaboración fingida, autonomía engañosa, formalista o estéril o de evaluación tecnocrática e impuesta. O que se haya advertido, una y otra vez, el contraste entre los cambios de hecho, por lo general lentos e imperceptibles, y el impaciente y ruidoso clamor de los reformadores con sus intentos de “reinventar” la escuela y su creencia de que la vía más adecuada para llevar a cabo dicha “reinvención” es el Boletín Oficial del Estado, las circulares y la elaboración, en los plazos fijados, de toda una serie de documentos administrativos –realidad virtual– cuya existencia da fe, por la fuerza de los escrito, de la virtualidad real de tales intentos. Una existencia que deviene de este modo, a la vez, un requisito burocrático y, paradójicamente, el objetivo principal de la reforma. Aquel que desplaza, caso de existir, al original o primigenio.

Tales reformas afectan, sin duda, a la cultura escolar. Producen efectos queridos, buscados y previsibles. Por ejemplo, la constitución de órganos colegiados de participación, la elaboración de proyectos curriculares de centro y programaciones de aula, la introducción de la evaluación de los profesores y centros, la asignación de recursos en función de los resultados o la concepción del director como un “manager” al que se enjuicia en función del “éxito” en competencia con otros directores, por referirnos a algunas de las medidas y aspectos concretos que son o pueden ser consecuencia de las tres políticas antes indicadas. Pero también producen actitudes y movimientos de rechazo, inhibición, adaptación y conformismo formalista, cuando no cinismo, así como otros efectos no queridos o previstos. Y ello es así, entre otras causas, por el carácter contextual, circunstancial y a veces imprevisible de la tarea educativa, del día a día escolar, así como por la complejidad de los sistemas educativos y la consiguiente imposibilidad de tener en cuenta todos los factores o elementos que pueden entrar en juego.

Las macrorreformas estructurales y curriculares generadas desde el ámbito político-administrativo modifican, pues, la cultura de los centros docentes. Pero no suelen tener en cuenta y en general se oponen –por sus características y naturaleza omnicomprensiva– a esta última, así como, de un modo particular, a la cultura académico-profesoral, al conjunto de creencias, mentalidades y prácticas de interacción y trabajo adquiridas sobre la marcha, arraigadas y transmitidas, no sin modificaciones, de una generación a otra, con las que los profesores hacen frente tanto a su tarea cotidiana en el aula y fuera de ella como a las prescripciones y orientaciones administrativas. De ahí los retrasos que experimenta la aplicación de las reformas, la devaluación de sus objetivos iniciales, su sustitución por procedimientos burocrático-formales y, en último término, el más que relativo fracaso de todas ellas.

La cultura académico-profesoral es una combinación, como dije, de creencias y mentalidades, hábitos y prácticas. También de estrategias y tecnologías. Las estrategias facilitan en ocasiones la supervivencia frente a la incertidumbre y la ansiedad que generan los cambios, los sentimientos de culpabilidad que origina una tarea siempre imperfecta o mejorable, el juicio omnipresente de los compañeros o, de un modo general, la adaptación a los distintos y variables

contextos escolares. Por tecnologías entiendo todas aquellas herramientas, medios y dispositivos –desde un test de inteligencia, un libro de texto, un diario de clase, un proyecto o programación curricular, una pizarra o un ordenador a la distribución y usos del espacio y del tiempo escolares– que son utilizados en la tarea docente y que la configuran en uno u otro sentido.

Dos de los rasgos más significativos de esta cultura son el individualismo y la balcanización. El individualismo en cuanto tendencia al aislamiento y al secretismo, y la balcanización en cuanto forma organizativa que divide y separa a los profesores incluyéndoles en subgrupos aislados –departamentos, áreas– y enfrentados entre sí dentro del mismo centro docente. Sin embargo, ambos rasgos, como cualesquiera otros que pudieran señalarse, son también un producto socio-histórico, no sólo una forma de hacer frente a las presiones y exigencias que los profesores experimentan en el aula, en el centro docente o en su vida social, sino también consecuencia de aquellas formas organizativas en que se configura su trabajo y de los rasgos que presenta el grado y modo de profesionalización de la tarea docente.

La profesionalización de la tarea docente es otro de los procesos de larga duración –junto con los de feminización y escolarización, ya indicados– que, según los niveles de enseñanza y países, ofrece unas u otras características. En síntesis, implica la dedicación exclusiva a la enseñanza, la exigencia de una formación con un título final que la acredita, la realización de unos exámenes u oposiciones con fines selectivos y la existencia de asociaciones –gremios, colegios, sociedades, sindicatos, etc.– para la defensa y negociación de sus intereses. El análisis histórico de la génesis, formas y consolidación de estos aspectos refleja su diferente cronología y modalidades según los niveles de enseñanza y categorías o clases de profesores. Muestra, asimismo, el progresivo paso desde la formación gremial en el aula a la creación de instituciones específicamente dedicadas a la formación de profesores –las Escuelas Normales, por ejemplo–, y, en especial, el importante papel desempeñado por el Estado en el proceso de profesionalización docente, así como la estrecha relación de este último con el correlativo proceso de formación de las diferentes disciplinas escolares.

Las exigencias estatales de una titulación determinada, de la dedicación exclusiva de los profesores a la tarea docente o de la superación de unas determinadas pruebas selectivas, en competencia con otros candidatos, para el ejercicio de la docencia en uno u otro nivel de enseñanza, son en cada país, allí donde han tenido lugar, hitos históricos del proceso de profesionalización docente. Como también lo han sido la creación de los cuerpos de funcionarios docentes –algo que en España tuvo lugar a mediados del siglo XIX– y de instituciones o sistemas, bajo el control estatal, de formación de profesores o la progresiva configuración de la carrera docente con su inicio o entrada, categorías, ascensos, concursos, jubilación, etc.

El proceso de profesionalización docente no puede entenderse tampoco sin conocer la historia de las disciplinas escolares –y viceversa-. No sólo se es profesor de uno u otro nivel de enseñanza, sino que se es profesor de una u otra disciplina o materia –y no todas han tenido siempre la misma importancia–, en

especial en las enseñanzas universitaria y secundaria, pero, también, cada vez más, en la enseñanza primaria donde en las últimas décadas se ha producido una mayor diversificación y especialización entre sus profesores.

Estudiar la génesis, consolidación, fusiones, divisiones y desaparición de las diferentes disciplinas escolares, sus contenidos y su papel en el sistema educativo implica hacer la historia de la profesión docente –y viceversa-. La historia del currículum y la de la cultura de los profesores se dan la mano. La una no puede entenderse sin la otra. Como tampoco puede entenderse esta última sin referirse a los cambios en el proceso de departamentalización –o balcanización–, es decir, en la agrupación de disciplinas y de profesores, por su afinidad y titulación, en unidades organizativas separadas sobre las que asentar la distribución posterior de las primeras entre los segundos en cada centro docente. Al aislamiento del profesor en el aula se superpone, en este caso, el aislamiento y la no colaboración –cuando no el enfrentamiento– entre los diferentes departamentos y áreas. Las agrupaciones y la diferenciación operada constituirán, una vez configuradas, la fuente donde se gestarán buena parte de los intereses, conflictos y alianzas que caracterizan la cultura de los profesores y la de los centros docentes. Una cultura que no es más que el producto sociohistórico de unas formas determinadas de organizar la enseñanza.

La cultura académico-profesoral no experimenta macrorreformas, pero sí modificaciones e innovaciones. Muestra, además, una cierta tendencia a confundir dichas innovaciones con cambios tecnológicos concretos y a aceptar de un modo acrítico o no reflexivo –o, al menos, desde sus estrategias y necesidades particulares– tanto la realidad escolar como dichos cambios. Posee también una cierta visión ahistórica de ambos. Sin embargo, una realidad concreta o una tecnología nunca son parte o expresión de un orden natural, necesario y eterno de las cosas. Siempre son el resultado o producto de un contexto social, económico y político determinado que implica desde luego unos límites, pero también unas posibilidades en general más amplias de lo que suele creerse. Las tecnologías, además, suponen unos usos que facilitan o dificultan unas formas u otras de ver la realidad, unos u otros conocimientos o hábitos mentales. De ahí que su introducción y usos requieran análisis, crítica y control. Como también lo requieren esas creencias y prácticas, esos modos de hacer y pensar que constituyen la cultura escolar. Lo que sucede es que esta tarea de investigación y análisis sólo puede ser realizada desde y a partir de dicha cultura, dando la voz a sus componentes. No desde su ignorancia o su desconocimiento. Ni siquiera desde fuera de ella. Ese es su principal problema y su dilema. Un dilema –planteado al optar por los cambios sin reforma en vez de por las reformas sin cambios (de fondo)– que pretende resolver las recientes tendencias o propuestas en favor de una concepción de la escuela como centro de cambio o lo que se ha dado en llamar la reestructuración de la cultura de trabajo de los profesores desde el individualismo o aislamiento negativo a otro positivo y desde la colegialidad artificial a la colaboración voluntaria. Un discurso en el que al dejar el cambio en manos de los profesores se acaba recurriendo a las demandas de profesionalidad y compromiso moral. Una profesionalidad y un compromiso

sólo posibles, entre otros aspectos, a partir de la conciencia de que los modelos de organización escolar y las prácticas educativas que conocen son sólo una forma histórica o construcción social entre otras posibles, producto de unas tradiciones, inercias y decisiones tras las cuales no es difícil reconocer la presencia y el peso combinado de conflictos ideológicos o de intereses individuales y corporativos que es preciso esclarecer.

II. El orden social como horizonte: desigualdad social y educación

Blas Cabrera

CONSTRUIR DESTRUYENDO. ORDEN LEGÍTIMO Y FUNCIONES SOCIALES DE LA EDUCACIÓN

Entre la multitud de comentarios, reflexiones y manifestaciones de diversa índole que se vierten sobre la educación institucional, llama poderosamente la atención la persistencia de imágenes en la sociedad, sentencias caducas pero con un barniz de adaptación a las circunstancias actuales, que tienen la fuerza que únicamente es propia de los tópicos. Se dice así que determinada persona (y a veces todo un espacio social) es “mal educada”, que se cae en la delincuencia, en la drogadicción o en el alcohol porque se ha fracasado escolarmente, o que no se consigue trabajo por tener una deficiente educación. En positivo, una persona que se comporta socialmente con “corrección”, que no se droga, ni delinque y que consigue un buen trabajo, que además ejerce disciplinadamente, está bien educada. En suma, estas imágenes, como ocurre con teorías elaboradas sobre las funciones sociales de la educación, sitúan a ésta como la responsable de la integración eficaz de la infancia y de la juventud, en las normas y comportamientos sociales adecuados al orden social vigente.

Y el tema del “orden social” ha sido el campo de estudio privilegiado de la sociología, alrededor del cual llega a constituirse como ciencia. El tránsito des-

de la filosofía, pasando por la filosofía social (que ya constituye una protosociología), hasta alcanzar un estatuto científico e institucional pleno, va parejo al difícil y conflictivo proceso de consolidación del modo de producción capitalista que, con un dinamismo acelerado, dificulta sobremanera la construcción de la estabilidad social. La misma diferenciación de perspectivas sociológicas se explica, en parte, por el tipo de compromiso epistemológico y científico que asumen respecto al orden establecido.

Pero al decir que el campo matriz de la sociología es el orden, habría que añadir, concretamente, que es el estudio, la investigación y el análisis de los procesos, conflictos y, en general, de las relaciones sociales que en sociedades desiguales se desarrollan para estructurar un comportamiento social ordenado de todos los grupos sociales que componen una sociedad moderna. Si se quiere, el cómo se construye una sociedad estable a partir de la desigualdad, la diferencia y el conflicto de intereses. En última instancia, es estudiar el tema de la estructuración del poder como articulador de la vida social, económica y política.

El paso de una sociedad estamental a una sociedad donde los individuos son formal y legalmente libres, pero donde la libertad para la mayoría de las personas carece de anclajes materiales, impelidas a aceptar las condiciones fijadas por el mundo de la producción en su lucha por la supervivencia, plantea situaciones potencial o realmente conflictivas a las que la estructura de poder necesita dar respuestas continuas, que no sean exclusivamente de tipo represivo. El capitalismo del siglo XIX y principios del XX, se caracteriza por la destrucción sistemática de los fundamentos de la vida tradicional, mediante sucesivos cambios que, entre otras cosas, reestructuran las desigualdades de tipo económico y social a través de las clases (con las diferencias lógicas de poder y de influencia tanto a nivel social como político), transforman continuamente las formas y los medios de producción debido al imperativo de la lógica de la acumulación, aceleran los procesos de concentración urbana de la población alrededor de los grandes núcleos industriales (dando lugar a nuevas ciudades o al establecimiento de suburbios urbanos en las ya existentes, en condiciones de marginalidad), en la lucha por la apertura de nuevos mercados o de fuentes permanentes de materias primas que promueve el neoimperialismo. Todo ello, pese a las declaraciones teóricas sobre las libertades, deberes y derechos de la ciudadanía y, en algunos países, la incipiente democracia política, crea las condiciones para una amenaza continua de un orden social que no acaba de consolidarse, cuya manifestación más palpable es la aparición de las teorías revolucionarias y las grandes organizaciones obreras.

Filósofos, moralistas e ideólogos teorizan acerca de la necesidad de crear las condiciones, materiales o simbólicas, para construir, a partir de los intereses en conflicto, un orden social, generalmente aceptado. Es decir, que el modelo social vigente fuera reconocido como legítimo por la mayoría de la sociedad. En la medida en que toda sociedad se rige por procesos de dominación se trataría de hacer legítima aquélla (Weber, 1944).

Por razones obvias, los esfuerzos teóricos y prácticos principales se dirigen a la infancia. Se plantea la necesidad de desarrollar procesos sistemáticos de socialización que tengan como finalidad la aceptación de los valores y fundamentos organizativos de la sociedad para que, consensuado el orden establecido, las personas desarrollen todo su potencial como productores eficaces, cualesquiera que sea la situación de cada cual en la división del trabajo. En definitiva, en palabras de Bourdieu (1977), se trata de la imposición sistemática de un orden de significados que sustituya aquél construido en función de las condiciones materiales del espacio social de procedencia de cada cual, con el objeto de que se transforme en guía moral del comportamiento normal de las personas.

En este contexto, se revisan las condiciones sociales de la educación, que transforma progresivamente su carácter hasta consolidarse como educación institucional, regida y tutelada por el Estado. Todas aquellas concepciones educativas de los siglos XVIII y XIX, directamente vinculadas al individualismo pedagógico, tanto en sus vertientes esencialistas como naturalistas, son progresivamente atacadas como utopías. El problema no es ya el desenvolvimiento natural del niño frente a una sociedad castrante o el cultivo de su espíritu libre, sino la construcción de ciudadanos y ciudadanas disciplinados de acuerdo a las necesidades de la sociedad existente. Estos cambios, producidos poco a poco y a veces a través de conflictos no del todo resueltos, tienen, como vertiente más positiva, la transformación de la educación, desde un privilegio de determinadas élites en un derecho general de la sociedad. Muchos de estos debates siguen sin resolverse del todo, aun cuando se desarrollen ahora en clave de normalización de la educación institucional generalizada. Por ejemplo, ya Durkheim, a principios de siglo, orienta su obra contra lo que considera un nuevo esencialismo, éste más amenazante si cabe por cuanto no se sostiene en la filosofía o en la religión, sino en la ciencia: la psicología. En coherencia con su posición dirá que la pedagogía depende más de la sociología que de cualquier otra ciencia (Durkheim, 1975).

Del mismo modo, se instaura la desconfianza sobre la educación por ósmosis. En determinados grupos sociales puede resultar socialmente disgregador el aprendizaje en el propio medio social, que tiende a reproducir las concepciones sociales de los padres de acuerdo a sus condiciones de vida. Cercanos los 60 de este siglo, Parsons (1976) teorizará los riesgos de esta realidad echando mano de términos aparentemente asépticos: la educación en el espacio familiar-social es particularista, mientras que la escolar es universalista. Ese, sin embargo, no parece ser el problema, porque prácticamente, el universalismo también se construye sobre bases particularistas: las de aquellos grupos sociales que tienen el control social y la capacidad de ejercerlo a través de las instituciones educativas. En este proceso se ha consolidado, definitivamente, un estatuto de la infancia –como ocurrirá después también con la juventud– diferenciado de la edad adulta y a partir del cual las instituciones educativas quasi monopolizan la responsabilidad de construir las visiones de lo social.

Durkheim, quien pasa por ser el primer autor que de una forma más sistemática aborda el tema, lo resuelve del siguiente modo: la educación institucio-

nalizada, tutelada por el Estado, tiene la responsabilidad de actuar como laboratorio social, destinado a crear ciudadanos que compartan los valores sociales fundamentales (aquellos normales, que en su interpretación tienen carácter más general vinculados a la división del trabajo) en los que, integradamente, inscriban sus modos de pensar y sus pautas de conducta. En esta concepción, la sociedad, así entendida, es lo primero y tanto la felicidad individual como los comportamientos creativos de las personas, se desarrollan una vez aceptada la adecuación de aquélla para resolver los problemas prácticos de la vida social. Por su carácter cualitativo, el propio dinamismo educativo, contribuye asimismo, a crear una sociedad cada vez mejor.

Junto a esa función socializadora, sustentada en la democracia en el acceso, la escuela, según Durkheim, tiene que desarrollar también una búsqueda sistemática de talentos y de promoción institucional de los mismos, que a medio plazo se espera contradiga la reproducción inscrita en la herencia social. Ni más ni menos, la escuela debe asumir la labor de especialización profesional para los distintos puestos jerárquicos existentes, según la división del trabajo vigente.

Es decir, socialización más cualificación/especialización, en un contexto teóricamente de igualdad de oportunidades, garantía de la necesaria movilidad social. Ni para Durkheim, ni posteriormente para Parsons, la desigualdad social constituye un problema, al contrario, les parece funcional y propia de la complejidad de las sociedades modernas, teorizadas como sociedades históricamente superiores desde el punto de vista de la satisfacción material de las necesidades de las personas, la adecuación de las capacidades individuales a las distintas funciones sociales y, en definitiva, la satisfacción del carácter emprendedor de las personas y hasta de los cauces para su creatividad individual. Más bien, su objetivo es convencer y favorecer que la desigualdad no tiene y no debe obedecer a patrones reproductivos fijos en el interior de cada grupo social, y que el acceso a las diferentes posiciones desiguales ha de realizarse individualmente, mediante, principalmente, los logros personales en condiciones de competencia meritocrática, desarrolladas en el interior de las instituciones educativas. Finalmente, la sociedad, previa presentación de títulos y credenciales, situará a cada uno en su lugar. En suma, el problema para estos autores es que el acceso a las posiciones desiguales se realice de manera justa, confiando en el funcionamiento del principio de igualdad de oportunidades y en la consolidación, en consecuencia, de canales cada vez más abiertos de movilidad social, tanto ascendente como descendente.

Esta posición merece varios comentarios: (1) que la competencia, en todo caso, es por los puestos en la organización jerárquica del trabajo, pero no afecta a la posesión del capital que es quien tiene la potestad, aunque no pueda ejercerla de manera mecánica, de estructurar la división del trabajo; (2) que a la educación le corresponde la adaptación utilitaria y servil respecto a los requerimientos de la división del trabajo, eliminando toda discusión o crítica a lo existente; (3) que la preparación y capacitación para el trabajo ya no es responsabilidad de las empresas, sino del Estado a través de las instituciones educativas, con lo que ello conlleva de socialización de los costos de formación,

y (4) que los sistemas educativos están obligados a justificar su existencia, también por la búsqueda permanente de adaptación a un mercado de trabajo continuamente cambiante, no sólo en términos de revisión del diseño de cualificaciones y especializaciones, sino incluso desde el punto de vista de responsabilizarse de la existencia misma de puestos de trabajo.

Estas funciones constituyen el principal fundamento legitimador de los grandes sistemas educativos y las podemos encontrar, más o menos explícitamente, en toda la legislación educativa. Los cambios en los modelos educativos, cuya expresión normal son las reformas, también son justificados habitualmente como la búsqueda del mejor cumplimiento de estas funciones. Concretamente, los cambios organizativos, de objetivos educacionales, de grados y niveles, curriculares y hasta metodológicos son, igualmente, legitimados como deudores del intento de consecución de aquéllas. Y ello, teóricamente al menos, porque ambas funciones tienen que adaptarse en cada momento a los procesos sociales normales, social, ideológica, política y económica mente.

UNA PUERTA SE CIERRA, OTRAS SE ABREN. DIFICULTADES DEL PROCESO

Conceptualmente, en este modelo, la importancia del cumplimiento de las dos funciones descritas es diferente según los niveles educativos: mayor énfasis en la socialización en la educación infantil y en la primaria y, por contra, adquiere cada vez más importancia la cualificación según vamos ascendiendo en el sistema, hasta llegar a la universidad concebida como espacio fundamentalmente de especialización. Pese a todo, si vamos más allá de las concepciones teóricas y de las formulaciones explícitas de la legislación, la cuestión es más compleja. Si bien es verdad que la primera escolaridad es responsable de favorecer un comportamiento escolar adecuado tanto para toda la escolaridad posterior como para la sociedad deseada, también lo es que todos los niveles educativos desarrollan sistemáticamente esta socialización básica, al tiempo que trata de conformar procesos de socialización específicos de acuerdo a los objetivos y requerimientos de cada uno. El fundamento mismo de la educación institucional, en el que descansa la posibilidad de consecución de los objetivos deseados, necesita de la construcción continua de un orden, cuya finalidad es que sea reconocido como legítimo por las personas implicadas en el mismo. También esto es una exigencia para que la universidad pueda desarrollar su actuación. Tal vez, el factor principal que mueve la voluntad en la universidad es la creencia en el cumplimiento individual de la función especializadora, que se expresa, habitualmente, en la competencia individual por los títulos y las calificaciones, como modo de acceder o de permanecer, según los orígenes sociales, en los lugares sociales correspondientes al trabajo intelectual. La consecución de ese bien superior, sin embargo, descansa en la competitividad individual, el individualismo y la insolidaridad, la disciplina en el cumplimientos de la exigencias burocráticas y académicas, por más arbitrarias que sean, la conciencia grupal de

la diferencia con la juventud no universitaria –que entraña también diferencias en los comportamientos cotidianos– y hasta determinado sentido de la distinción, internamente en la universidad, según se cursen unos u otros estudios. Todo ello es coherente, finalmente, con las relaciones y pautas normales de comportamiento de las sociedades actuales y con el tipo de actitudes y funciones que se esperan de los universitarios, especialmente, por parte del mercado de trabajo. En cierto modo, la universidad es el último eslabón de una cadena cuyo inicio es la entronización de la división del trabajo realmente existente, la lucha por la adaptación funcional a las jerarquías del trabajo y, en fin, la mitificación del trabajo como eje de la escolarización, se supone que por serlo también de la vida. Escolarmente, todo lo que no sea directamente asociable al trabajo es sospechoso y tiende a ser situado en lugares subalternos o, directamente, a ser excluido. El aprendizaje de la disciplina de la producción exige la organización del sistema educativo como trabajo, incorporando incluso las pautas de organización del tiempo, del espacio y de las prácticas escolares de acuerdo a la producción en cada momento y, además, cuando directamente se aborda el trabajo como contenido excluye toda referencia al conflicto, a la explotación, etc., y se presenta como fuente de realización personal, aunque sólo sea como medio para acceder al reino de la felicidad: el consumo también mitificado. Curiosamente, la cada vez mayor escasez, ya no de puestos estables sino incluso de trabajo, para los egresados de los diferentes niveles, el paro estructural o el subempleo, lejos de orientar el pensamiento y la acción educativas por la lógica de unos imperativos de escolarización diferentes, refuerza los intentos, baldíos las más de las veces, de redefinir la misma situación. Muy probablemente, porque eliminada o atenuada esa función, perderíamos toda capacidad de convencer al alumnado para que hiciera esfuerzos ingentes durante tanto tiempo y quedarían al descubierto las funciones reales de la escuela, en cuyo cumplimiento la retórica cualificadora y especializadora es, en estos momentos, fundamentalmente, una excusa para construir el orden escolar y social. La tendencia a hacer prevalecer en la escuela valores y prácticas asociadas, teóricamente, al mundo del trabajo, pese a servir al modelo de sociedad vigente y ayudar a reproducir sus estructuras básicas de desigualdad, discutiendo así la concepción misma de escuela democrática es, sin embargo, generalmente aceptado y reivindicado porque, en cualquier caso, atañe a la supervivencia misma de las personas.

Con todo, cuando la competencia escolar se asocia a la idea de luchar por conseguir, no un trabajo, sino un buen trabajo también se está poniendo en evidencia la impronta de clase presente en la cultura escolar: es propio de la clase media el intento de controlar el acceso a aquellos espacios sociales que tienen a su cargo el poder delegado de dirigir los procesos de organización, planificación, previsión e intervención social. Reiteradamente, las estadísticas demuestran que desde los primeros niveles de escolaridad, la función selectiva de la escuela se da en realidad, y de modo general, en términos sociales, pese a presentarse al observador y al propio alumnado como selección académica. Ello conduce a que en los niveles formativos medios y superiores del sistema educa-

tivo, el proceso regular de actuación se desarroila en un universo cultural ajeno a los grupos sociales subalternos, y que esta situación sea producto de una sola-pada pero sistemática labor de negación cultural(o social), de aculturación y de imposición de sentido que se inscribe en la elección cultural de la escuela, que es la base de su funcionamiento. De este modo, la escuela interclasista (también una ficción, véanse sino las diferencias escuela pública/privada), no resuelve el tema de las clases, ni tampoco otro tipo de desigualdades, como queda de manifiesto, por ejemplo, en las elecciones, formalmente libres, de educación media y superior.

Aceptado el principio, quasi matemático, de que en una sociedad atravesada por multitud de desigualdades estructurales, la igualdad de oportunidades como igualdad de acceso y de trato, reproduce aquéllas, constituidas según las relaciones de poder económico y social, el resultado no puede ser otro que la tendencia continua a la exclusión de la escuela de todos aquellos grupos, que de acuerdo a su situación, no comporten los modos, las prácticas, los valores y las rutinas escolares. Hasta ahora, los sistemas educativos, preocupados por la adaptación a la media, a imagen de la actuación del Estado en lo político, han demostrado ser pocos sensibles a esta situación, y cuando lo han intentado (por ejemplo a través de las reformas comprensivas) no han sido capaces de resolverlo de manera adecuada. Como ficción de lo universal, la media es una abstracción y, socialmente, da como resultado la cercanía a determinados grupos sociales, que tienden a coincidir con aquéllos que tienen el poder del conocimiento, de la *cultura* con mayúsculas y que, además, se han hecho con el poder de definición e intervención en el sistema educativo.

También por esto, la labor de legitimación de la sociedad existente, que tiene a su cargo la educación, es compleja por cuanto ha de construirse sobre espacios permanentes de conflicto, tanto los que se derivan de la sustitución de valores, imágenes y concepciones que aportan las distintas personas a la escuela en función de sus orígenes sociales, como por el propio conflicto existente en toda transmisión de valores en una sociedad democrática, en tanto el concepto mismo de “buena ciudadanía”, dentro de los márgenes ideológicos y políticos fijados constitucionalmente, cubre un amplio espacio de posicionamientos, concepciones y prácticas. Además la formación en la “normalidad social” debe partir, y está en juego su propio éxito, del convencimiento por medios democráticos, excluyendo en lo posible la coacción explícita. Cuestiones como la democracia escolar, la igualdad de oportunidades, la tolerancia, la solidaridad, la sexualidad conveniente, etc. tienen diferentes lecturas no sólo en los espacios sociales de origen del alumnado, sino también en el espacio escolar. Pese a las directrices de la administración y a los textos existentes (también con variantes), la mediación escolar descansa, finalmente, en sus intérpretes: el profesorado. Por exigencias administrativas, convencimiento, comodidad, por excluir visiones conflictivas de los social, o por todo ello a la vez, estos temas también tienden a abordarse de modo aséptico y abstracto: es decir, alejados de la realidad, sin ningún intento de construcción a partir de los procesos sociales donde materialmente se evidencian la falta de democracia, la intolerancia, la insolidaridad, etc.

Cuando se producen intentos de acercamiento siempre conllevan aproximaciones tópicas. Más aún, las funciones de jerarquización y de clasificación en las que se inscribe el funcionamiento regular de la escolaridad, transforman en una exigencia, frecuentemente premiada, la competitividad, la insolidaridad.

En la función de legitimación social de la escuela, es, asimismo, importante la transmisión asistemática de modelos sociales a través de la propia presencia del profesorado en las aulas, o el denominado *curriculum oculto*: visiones, concepciones e imágenes sociales transmitidas por el profesorado fruto de su privilegiada situación en la estructuración del poder en las aulas. Valores que no sólo informan de la realidad de la vida escolar, sino que además, pueden explicar parte de los resultados escolares del alumnado, en la medida que favorecen determinadas formas de relación, de etiquetaje y hasta metodológicas y de evaluación. Este espacio de actuación discrecional no sólo está presente, pues, en las tutorías o en la calificación de actitudes.

De todos modos, la construcción del orden escolar, garantía del cumplimiento adecuado de las funciones sociales de la educación, apatece progresivamente como un reto cada vez más complejo: problemas como la creciente descomposición de las sociedades con el consiguiente desarrollo de la marginalidad, el aumento del tiempo de estancia de las personas en los centros educativos, pero sobre todo la decisiva influencia de los medios de comunicación de masas, cuyas imágenes de la vida son asumidas voluntariamente por las personas, amenazan continuamente la posibilidad de que prevalezcan las visiones de la escuela sobre lo que es la sociedad y el comportamiento social adecuado.

En el tema de los medios de comunicación de masas la escuela ha actuado de modo similar a como lo ha hecho respecto a las culturas básicas del alumnado: negando prácticamente su existencia desde un resabio intelectualista que hace sospechosos en términos escolares, todo mundo de significados construido al margen de la escuela. El resultado es el cada vez mayor alejamiento de la escuela de la vida real de las personas y el amparo en el carácter coactivo que deriva de su posición obligatoria como espacio normal de socialización.

Dos cuestiones más dificultan la imposición de la normalidad social a través de la escuela: por un lado, que como herencia de los sistemas centralizados y de buena parte de las ciencias psicológicas y pedagógicas siempre parece que hay una única manera de hacer las cosas, con la consiguiente dificultad para llevar a cabo procesos de adaptación diversificados de acuerdo a las condiciones reales de cada espacio de escolarización concreto, que ha de empezar por dotar de sentido cada espacio en relación al lugar que ocupa en la estructuración de la organización social. Una consecuencia normal de esta situación es que en determinados barrios suburbanos la escuela esté más cerca del cuartel que de otra cosa. Por otro, que por extracción social, formación y situación laboral, el profesorado tiene poca capacidad para dar respuestas reales a los problemas reales. En cierto sentido, también es víctima de la situación: al final su problema es cómo enfrentarse a una clase concreta y, consecuentemente, se pierde en la búsqueda del modo posible de llevar a cabo el proceso de transmisión que tiene a su cargo, sin que impere en su quehacer una lógica de concatenación de su

labor con el cumplimiento de objetivos educacionales o de las funciones sociales de los sistemas educativos. El producto es el parcelamiento de la realidad vivida por las personas y la discontinuidad de la acción educativa, donde las funciones adquieren carácter retórico.

Que cada vez estemos más tiempo en procesos formales de educación, que la educación institucional tenga como función contribuir a la democracia y la justicia social del sistema social, que la lucha por la excelencia individual tiende ideológicamente a ganarle la partida a la búsqueda de la igualdad, que se discuta el espacio público de educación y que los grupos sociales situados en la parte más baja de la estructura social no tengan otra esperanza de mejorar, obliga a que nos enfrentemos críticamente a estos problemas y actuemos en consecuencia.

III. Educación y empleo

Eduardo Terrén

El problema del cada vez más difícil equilibrio que representa la relación entre la educación y el trabajo productivo se aborda aquí en dos dimensiones fundamentales. En la primera de ellas, tras una breve disquisición histórica, se hace referencia a la relación que ambos guardan en la trayectoria vital de los individuos en la medida en que la escolaridad se ha convertido en sinónimo de infancia y primera juventud y que el acceso al empleo supone uno de los factores decisivos en la transición a la vida adulta. La segunda dimensión se refiere a las exigencias formativas que se derivan de la actual reestructuración del mercado de trabajo y de su impacto sobre la evolución de las cualificaciones, un problema central desde la perspectiva del diseño de las políticas educativas y de formación. Debe tenerse muy en cuenta que la distinción entre ambas dimensiones tiene un sentido meramente analítico que es difícil de mantener en la observación práctica. Su estrecha interrelación se pondrá de hecho de manifiesto en la exposición final de los problemas más acuciantes a que hoy día se enfrenta el reto de una nueva articulación de la relación educación-empleo.

EL TRABAJO Y LA FORMACIÓN COMO FIGURAS HISTÓRICAS

En toda sociedad la incorporación de los jóvenes a la vida productiva es parte fundamental de su transición a la vida adulta. Este proceso de incorporación se encuentra siempre atravesado por una red de rituales y prácticas socializadoras que incluyen como elemento decisivo el aprendizaje del trabajo; esto es, el aprendizaje de los valores, conocimientos y destrezas que han de permitir la adopción de un rol productivo y autónomo en la vida adulta.

No obstante, lo que realmente significa "ser joven", "formarse" o "trabajar" es algo que varía histórica y culturalmente. De ahí que, pese a que puede afirmarse con carácter prácticamente universal la existencia de una socialización para el trabajo productivo en toda sociedad, deben igualmente reconocerse las diferentes formas históricas y culturales en que se presenta dicha socialización en las relaciones sociales de producción. Algo específico de la sociedad industrial es, en este sentido, el haber hecho recaer el peso de ese proceso de socialización en un sistema especializado que desde hace doscientos años ha ido monopolizando progresivamente el aprendizaje de la vida social y productiva. En efecto. Desde los albores de la industrialización, a medida que la progresiva asalarización de la población ocupada fue haciendo que la vida familiar dejara de ser ese centro de la actividad productiva que fue en la sociedad preindustrial, el aprendizaje y validación social de las cualificaciones necesarias para el desempeño de un trabajo productivo fueron desprendiéndose del ámbito doméstico y comunitario de los hogares y los talleres. Éstos fueron perdiendo su lugar central como escenarios de formación de la misma forma que el trabajador fue perdiendo su control no sólo sobre el proceso de trabajo (algo definitivamente manifiesto tras la implantación del taylorismo), sino también sobre la formación y certificación de las cualificaciones necesarias para su desempeño (algo ya incipiente en las resistencias gremiales a las relaciones sociales productivas resultantes de la Revolución Industrial).

La generalización y extensión de la enseñanza primaria fue en buena parte una respuesta al sistema fabril impuesto por la industrialización. De este proceso merecen destacarse tres aspectos relevantes para nuestro problema. En primer lugar, la custodia institucionalizada de la población infantil liberó a ésta de las frecuentes situaciones de explotación que sufría, liberando con ello igualmente para el varón adulto una buena parte del empleo que el maquinismo había reducido al uso de una mano de obra poco cualificada y barata. En segundo lugar, con la extensión de la enseñanza obligatoria, el estado pasó a asumir cada vez más la capacidad de articular las necesidades del aparato productivo con las exigencias de formación de la población. Se convirtió, así, en el responsable último de una producción homogénea de las cualificaciones sociales y técnicas que ya no podía ser dispensada por las heterogéneas estructuras familiares, comunitarias o corporativas características del mundo preindustrial. En tercer lugar, y ésta es la observación esencial para entender la configuración de la relación educación-empleo en la sociedad industrial, lo que todo ello trajo consigo fue la escisión del mundo de la producción y del mundo de la reproducción. Escisión que, sin embargo, sentó también las bases de una conexión que hoy día parece obvia: la de que el mundo reproductivo de la escuela debe formar y preparar para las exigencias del mundo productivo.

LA TRANSICIÓN A LA VIDA ACTIVA

Hoy día la trayectoria hacia la vida adulta está marcada por la obligatoriedad de la permanencia en el sistema escolar hasta los 16 años, una permanencia que tiende a prolongarse cada vez más en términos de escolaridad real. Esta marca comprensiva que afecta prácticamente a la totalidad de los jóvenes de los países desarrollados refuerza hasta hacer casi evidente una visión del ciclo vital de los individuos que equipara la transición joven-adulto con la transición escuela-trabajo.

Sin embargo, una visión sociológicamente más ajustada de este proceso permite observar todo un abanico de muy diversos itinerarios de transición definidos por los diferentes rendimientos obtenidos en la vida escolar, por los tramos de ésta que se recorren y el tiempo en que se hace o por su combinación con muy diferentes experiencias de actividad económica. Pueden distinguirse, así, desde trayectorias de inserción caracterizadas por itinerarios largos que culminan en los estudios superiores y a lo largo de los cuales apenas se registra actividad productiva, hasta otras trayectorias que tras un corto o poco satisfactorio recorrido escolar se adentran muy pronto en una esfera de actividad marcada por la precariedad y el desempleo. Éstos serían los modelos de inserción extremos de toda una amplia gama de trayectorias en las que los distintos itinerarios formativos intermedios que no culminan en los estudios superiores (por trasvase a otros subsistemas o por abandono) se combinan con formas igualmente diversas de actividad económica, frecuentemente temporal o precarizada (como la ayuda familiar, el trabajo de vacaciones o los contratos de prácticas).

Lo que no debe perderse de vista es cómo, a pesar de la ya comentada tendencia monopolizadora de los sistemas educativos sobre la socialización de los individuos, las trayectorias personales que se describen en la incorporación a la vida económica no son sólo un efecto del tipo de carrera académica realizada, sino que dependen también de factores sociales y personales que condicionan tanto el propio recorrido escolar como el rendimiento de su producto (el capital humano adquirido) en el mercado. La consideración de este tipo de factores extraescolares y de su incidencia sobre las percepciones y los procesos de toma de decisiones que tienen que ver con la vida educativa y el acceso al mundo del trabajo (alternancia, prolongación, abandono) contribuye a mostrar una imagen diferenciada y sociológicamente más matizada de lo que significa realmente la transición a la vida activa.

Así, entre los factores sociales que condicionan los diferentes procesos de inserción de los jóvenes es preciso tener en cuenta los relacionados con el origen familiar. Es fácil ver, por ejemplo, cómo la disposición a proseguir un itinerario escolar determinado o a adentrarse antes o después en uno u otro tipo de actividad económica depende en gran medida del grado de dependencia o independencia familiar que el joven posea. O cómo el tipo y la duración de la búsqueda de trabajo dependen no sólo de las condiciones objetivas de la franja del mercado para la que uno se ha habilitado, sino también (a veces decisivamente) del acceso a las redes sociales de contacto e información que atraviesan esa

parte del mercado y a las que muy frecuentemente se tiene entrada a través de la mediación familiar.

Las trayectorias de inserción pueden verse igualmente afectadas por otros factores de carácter más adscriptivo (como el género y la edad) o personal (como la actitud hacia el trabajo), cuya influencia, a su vez, puede estar matizada por el origen social. Así, por ejemplo, diversas encuestas que han indagado sobre la actitud con que los jóvenes se enfrentan al trabajo coinciden en resaltar la importancia que éstos otorgan por lo general a los aspectos más instrumentales o extrínsecos del mismo. No obstante, un examen más detallado de la distribución de las respuestas permite apreciar adhesiones diferenciales a unos u otros valores. Se puede observar cómo son los varones lo que más tienden a valorar la remuneración de un trabajo mientras que las mujeres aprecian más la seguridad y son más proclives a valorar otros aspectos intrínsecos (como la autonomía, la responsabilidad o el grado de realización personal). Y cómo estos aspectos, para cualquiera de los géneros, tienden a ser más valorados por los jóvenes más adultos y por los procedentes de clases sociales intermedias.

Este tipo de discriminaciones en la lectura de los datos son importantes a la hora de apreciar con realismo los diferentes horizontes de expectativas y los consiguientes grados diferenciales de iniciativa o de frustración con que los jóvenes de género, clase o actitudes diversas acometen su particular análisis de coste y beneficios cuando se enfrentan a la decisión de prolongar o no su escolaridad o a la de aceptar un tipo u otro de trabajo.

Esta visión diferenciada de los procesos de transición a la vida activa obliga, en otras palabras, a considerar la diversidad significativa que puede revestir la relación educación-empleo para el mundo vital de aquéllos a quienes habitualmente se engloba bajo la categoría general de "jóvenes". Así lo muestra, por ejemplo, la diferente forma en que trayectorias académicas diversas se enfrentan al problema del paro.

Sabido es que los jóvenes entre 16 y 24 años representan hoy día en nuestro país casi la mitad de los parados (dos tercios si ampliamos el intervalo de edad hasta los 29 años), lo que supone la tasa de desempleo juvenil más alta de la Comunidad Europea. La consecuencia directa de este sangrante fenómeno es que la inmensa mayoría de los jóvenes retrasan cada vez más su incorporación a los roles de la vida adulta, pero esto no significa que los términos de la espera sean los mismos para todos. Ciertamente la distribución del paro juvenil es más homogénea que la del paro adulto entre las diversas clases sociales; es decir, desde un punto de vista cuantitativo, atraviesa más transversalmente toda la estructura social. Sin embargo, desde el punto de vista de las trayectorias de inserción individuales la diferencialidad es más significativa que esa transversalidad, sobre todo si nos centramos en los que buscan su primer empleo. Curiosamente, la proporción de parados jóvenes que buscan empleo por primera vez es mayor en las zonas y familias de clase media que en las de clase baja. Esto no quiere decir que, como podría desprenderse de la famosa etiqueta que hace de la universidad una "fábrica de parados", su mayor nivel de titulación académica no sirva para nada a la hora de trabajar. Todo lo contrario. Lo que ocurre es que

los jóvenes de procedencia social más baja pierden antes la virginidad laboral al no poder contar con un colchón familiar que les permita prolongar su espera del trabajo deseado; que la inestabilidad de la mayoría de los empleos que encuentran son difícilmente encuadrables en una trayectoria formativa coherente; y que, además, el horizonte de lo que unos y otros perciben como trabajo puede llevarles a que ante una misma actividad en la que unos se considerarían como empleados los otros seguramente no se considerarían realizando un auténtico trabajo. Los titulados superiores, de hecho, tienden a tardar más en encontrar un empleo; pero cuando lo encuentran es más estable y gratificante. Su periodo de espera y búsqueda, por tanto, por incierto y frustrante que pueda ser, tiene la contrapartida de un empleo mejor, no sólo en términos objetivos, sino también subjetivos, por cuanto tiende a acomodarse más a las expectativas formativas desarrolladas.

En cualquier caso, el hecho de que vengamos subrayando el carácter diferencial de los procesos de transición a la vida activa, no impide el reconocer un común denominador para todos ellos. Y es que, por muy diversas que puedan ser las trayectorias de inserción registradas según las variables que tengamos en cuenta, sí puede afirmarse con bastante grado de generalidad que las dificultades encontradas en todas ellas para conseguir una plena inserción sociolaboral representan un obstáculo para que esta inserción sea –tal y como señalamos al principio– el eje de la transición a la vida adulta y autónoma, esto es, autosuficiente e independiente del hogar familiar.

Este déficit de autonomía y el consiguiente atraso en la asunción de las imágenes y los papeles sociales que ésta conlleva, puede influir a diferentes niveles sobre las disposiciones involucradas en la decisión de si buscar o no trabajo y qué trabajo aceptar; de seguir o no estudiando y qué estudiar. Puede ocurrir, por ejemplo, que, dado que la imagen de adulto está indisociablemente ligada a ciertos patrones de consumo, el joven encuentre razonables formas precarias de trabajo que le permitan una conducta consumista inmediata o que sean compatibles con determinados estudios. Desde el punto de vista específico de la disposición a estudiar, puede ocurrir también que la decisión de prolongar el recorrido educativo más allá de la obligatoriedad albergue un conjunto de motivaciones muy diversas, tanto intrínsecas como extrínsecas. Desde quienes simplemente desean saber más hasta quienes se ven obligados a seguir cursos oficiales de formación ocupacional por ser perceptores de un subsidio de desempleo, pasando por los que estudian como consecuencia de la presión familiar a que les somete su dependencia, o desde quienes simplemente buscan en la titulación una credencial que les otorgue un mayor poder de negociación en el mercado de trabajo, a quienes, como consecuencia del “efecto rebote” de éste, huyen del estigma de ser parado y vuelven pasivamente a un sistema educativo que en su momento intentaron abandonar.

Las actitudes y disposiciones que se siguen de las motivaciones inscritas en todos estos procesos de toma de decisiones son indicadores de las diferentes formas de vivir la relación entre la educación y el empleo en una transición a la vida activa dominada por el difícil acceso al mercado de trabajo. Ahora bien,

¿cómo se estructura el mercado de trabajo en la actualidad y cuál es la evolución de las cualificaciones y las exigencias formativas por él requeridas?

LA EVOLUCIÓN DEL MERCADO DE TRABAJO Y DE LAS CUALIFICACIONES

La estructuración actual del mercado de trabajo está presidida por dos tendencias fundamentales e íntimamente relacionadas: descentralización y flexibilización. La descentralización en el empleo es resultado de dos fenómenos cada vez más manifiestos. Por un lado, ya no son las empresas grandes sino las pequeñas las que más tienden a proliferar y las que más puestos de trabajo generan. Por otro, es cada vez mayor también la proporción de ocupados que trabajan de forma autónoma o por cuenta propia. Ambos fenómenos se enmarcan en la tendencia a una menor rigidez estratégica de la oferta que busca en estructuras productivas más flexibles ventajas adaptarivas con que hacer frente a las nuevas exigencias de un crecimiento económico caracterizado por el impacto de las nuevas tecnologías, el predominio del sector terciario y la constante aceleración del cambio en los procesos y los productos requeridos.

Las grandes empresas, que desde la llamada ruptura industrial de principios de siglo tendían a concentrar todos los procesos productivos requeridos en la fabricación de un bien (o la prestación de un servicio), tienden hoy más bien a desprenderse de los procesos que no son centrales y a ponerlos en manos de pequeñas empresas subcontratadas o de trabajadores autónomos. Esta tendencia está claramente motivada por la necesidad que tienen estas empresas de aligerar sus costes salariales y sus rigideces macroestructurales ante las cada vez más rápidas y a menudo impredecibles fluctuaciones del mercado. Incluso las grandes compañías que hoy controlan algunas parcelas de subsectores terciarios en auge, como es el caso del llamado cuarto sector de las telecomunicaciones, tienden a hacer inversiones que aunque sean grandes en capital, no lo son tanto en puestos de trabajo. Esta escasa disposición a seguir creando el volumen y el tipo de trabajo asalariado característico de la anterior fase expansiva del industrialismo es, pues, decisiva en la directriz del proceso de reestructuración en curso. Existen, no obstante, otros factores que inciden también en ella, como, por ejemplo, la introducción de nuevas tecnologías, que permiten la descentralización de funciones y su coordinación desde un núcleo estratégico, o las políticas de empleo, que tienden a favorecer la creación de nuevas empresas generalmente de pequeño tamaño, es decir, aquellas que no requieren una elevada inversión por puesto de trabajo y que normalmente se desarrollan en las ramas del sector terciario en que hoy día tiende a concentrarse la mayor parte de la actividad económica.

El escenario resultante define un mercado de trabajo supeditado a la nueva división social del trabajo que resulta de lo que se ha dado en llamar la crisis del empleo clásico. No es ya sólo que no se cree tanto empleo como antes, sino que el que se crea impone unas condiciones nuevas a quienes acceden a él. Estas

condiciones tienden cada vez más a polarizarse en dos grandes segmentos, lo que permite hablar de un mercado de trabajo dual.

Un mercado de trabajo dual es un mercado estructurado en torno a dos tipos básicos de empleo y, normalmente, dos tipos de trayectorias de inserción y de biografía laboral. El primer tipo es el que se conoce como mercado primario o nuclear. Comprende empleos generalmente fijos y bien remunerados que suelen corresponder a las funciones productivas estratégicas controladas directamente por las grandes empresas y que suelen también inscribirse en trayectorias de movilidad social y profesional ascendente. Por su parte, el mercado de trabajo secundario o periférico aglutina toda una serie de actividades normalmente subsidiarias y de baja cualificación que se dan siempre en un marco de precariedad, provisionalidad e inseguridad en el que las trayectorias laborales difícilmente tienen que ver con la promoción personal y profesional.

La descentralización y flexibilización de la oferta de trabajo que podrían parecer a simple vista una mera adaptación funcional de la estructura ocupacional a las exigencias de un entorno cambiante, definen en la práctica un mercado de trabajo fragmentado que traslada a determinados sectores de la población el peso de su reestructuración. Para ciertos grupos como los jóvenes, las mujeres o los inmigrantes, la flexibilización del mercado de trabajo supone el contemplar el acceso al empleo desde la perspectiva más oscura de la dualización. Son ellos quienes más sufren la precarización de amplios sectores de una actividad económica en la que la proporción de puestos de trabajo temporales tiende a ser cada vez mayor y cuya ocupación va normalmente acompañada de muy diversas formas complementarias de economía sumergida.

Pero, ¿qué consecuencias tiene esta reestructuración del mercado de trabajo? y la nueva división social del trabajo ¿a qué responde sobre la evolución de las cualificaciones?

El debate sobre la evolución de las cualificaciones es un terreno escurridizo y sobre el que no existen conclusiones definitivas. Una de las visiones más extendidas parece derivada de la evolución del tipo de ocupación que predomina en el mercado de trabajo primario. Centrada, sobre todo, en la variable de la innovación tecnológica, viene a afirmar en lo fundamental que a medida que ésta se va incorporando a los procesos productivos los puestos de trabajo se hacen más cualificados y exigen, por consiguiente, personal también más cualificado y con un mayor nivel educativo.

Sin embargo, esta visión optimista del impacto de las nuevas tecnologías sobre las cualificaciones debe analizarse más en detalle. En primer lugar, hoy por hoy, parece claro que las nuevas tecnologías tienden a suprimir más empleo que el que generan las necesidades indirectas asociadas a ella. El saldo, pues, es negativo en términos del volumen global de empleo. Hay quien sostiene, no obstante, que el aumento de la productividad que resulte de dicha innovación dará lugar a largo plazo a una senda de crecimiento que generará más empleo, lo que no ocurriría de persistir el estancamiento.

Otra cuestión es si el nuevo empleo generado por la innovación tecnológica significa una elevación de las cualificaciones. Debe tenerse muy presente en este

sentido que por cualificación ha de entenderse tanto el conjunto de destrezas, aptitudes y conocimientos normalmente certificados por las titulaciones que avalan la formación del trabajador como las destrezas, aptitudes y conocimientos realmente requeridos por un determinado puesto de trabajo. Esta distinción es importante porque si bien es indudable que el nivel medio de las cualificación del personal ha aumentado como consecuencia de la extensión de la escolaridad, del aumento del nivel medio de estudios y de las horas de formación, no está tan claro que las cualificaciones requeridas por los puestos de trabajo creados o modificados por la introducción de las nuevas tecnologías hayan registrado la misma evolución ascendente.

Es cierto que la desaparición de ciertos oficios tradicionales es indicativa de que algunas cualificaciones tradicionales se han vuelto obsoletas. Y lo es también que existen una serie de profesiones muy cualificadas vinculadas a las nuevas tecnologías (ingenieros de sistemas o electrónicos, analistas, programadores) que crecen muy rápidamente. Pero es una falacia argumentativa ver en estas profesiones el nuevo horizonte de las cualificaciones, pues el volumen de empleo recogido en ellas supone sólo una pequeña parte del total de empleos de una economía. En otras palabras, la indudable pero limitada importancia de su crecimiento relativo (crecen más que el resto de las ocupaciones) no debe eclipsar su escasa significación en términos absolutos (pues son muchos más los puestos de conserjes, vigilantes o dependientes que se reponen o se crean).

No es tampoco tan evidente como algunos suponen que las variaciones experimentadas por las características de un puesto de trabajo como consecuencia de su modernización tecnológica deban suponer necesariamente una elevación de las cualificaciones requeridas para su desempeño. Piénsese, por ejemplo, en los dependientes que no hace mucho debían sumar las cuentas, atender a los reparos, colocar la mercancía y dialogar con los clientes y que hoy día –ya, más bien, dependientas– se limitan a la simple manipulación de una compleja caja registradora provista de un mecanismo de lectura óptica cuyo funcionamiento apenas comprenden. El que cada vez sea mayor el nivel de estudios de quienes consiguen acceder a puestos tecnológicamente modificados no significa, pues, necesariamente que sea precisa una mayor cualificación para su desempeño. Significa, más bien, que en una situación de escasa oferta de trabajo las titulaciones educativas tienden a seguir una lógica propia bastante desconectada de la evolución real de los puestos de trabajo. Significa también que dichas titulaciones pierden gran parte de su valor intrínseco, pues sirven más como marcas discriminadoras para una primera selección del personal que como certificaciones reales de una cualificación apropiada. El aumento de la escolaridad real y el nivel formativo de las personas puede deberse, pues, al creciente prestigio de las titulaciones (cada vez más necesarias al mismo tiempo que menos suficientes) o a la percepción de su importancia como filtro en los procesos de selección de personal, razones, como se ve, muy distintas a lo que sería una simple y automática respuesta a un supuesto aumento generalizado de las cualificaciones de los puestos de trabajo.

En cualquier caso, el aumento del nivel de cualificación medio de los trabajadores se produce y como consecuencia de ello se produce el fenómeno cada vez más manifiesto del subempleo, esto es, de una mano de obra que tiende a tener una cualificación superior a la realmente exigida por el puesto de trabajo que desempeña. Los efectos de este fenómeno van más allá del consiguiente despilfarro e infrautilización de recursos que es fácil de colegir. Obligan, sobre todo, a ser cauteloso ante asociaciones supuestamente fáciles que correlacionan el aumento de cualificación del trabajador con un aumento de su productividad (clave de la esperanza de crecimiento anteriormente comentada), pues la sobreeducación que le caracteriza en situaciones de subempleo puede acarrear una falta de motivación y de implicación que afecte negativamente a su rendimiento laboral.

EL RETO DE LA FORMACIÓN ANTE EL TRABAJO POSTINDUSTRIAL

Buena parte del carácter casi obvio que guarda la relación entre el mundo de la educación y el mundo del trabajo reside en aceptar que el primero debe suministrar los conocimientos, aptitudes y actitudes que el segundo reclama. Ya hemos visto como la reestructuración actual del mercado de trabajo, el todavía incierto impacto de las nuevas tecnologías y, en general, los fenómenos vinculados a la crisis del empleo clásico obligan a matizar los términos de esa fácil correspondencia y a relativizar la posibilidad de un ajuste armónico entre ambos mundos.

Pero, curiosamente, si bien es cierto que la recesión económica, el paro persistente y los nuevos tipos de trabajo emergentes han vuelto más problemática la relación educación-empleo, no lo es menos que en este nuevo contexto socioeconómico postindustrial la importancia del conocimiento y de las estrategias de aprendizaje tiende a ser cada vez más apreciada. No en vano dicho contexto ha sido descrito como el de la sociedad cognitiva: una sociedad que basa su desarrollo más en el aprovechamiento de la información que de la energía. Así, son muchos los informes y documentos oficiales que tras constatar los infructuosos esfuerzos por erradicar el desempleo a través de fórmulas clásicas para volver a una senda perdida de crecimiento insisten constantemente en la educación como recurso imprescindible para lograr inserciones y trayectorias laborales menos traumáticas.

Lo más característico de esta renovada confianza en la interacción de lo educativo y lo productivo es la tendencia a romper esa visión escindida y dual de ambos mundos que lleva consigo el ver en uno el momento de preparación para el otro. De ahí la insistencia en ideas como la de aprender a aprender o la de la formación continuada a lo largo de toda la vida.

El nuevo tipo de formación a que se apela apunta hacia un nuevo concepto de la cualificación ya no basado exclusivamente en el aprendizaje de un conjunto de conocimientos y destrezas dados, sino, sobre todo, en un espectro de aptitudes que faciliten una capacitación para abrirse a formas múltiples de apren-

dizaje en diferentes momentos de la vida adulta. Una de las principales consecuencias de esta renovada noción de cualificación sobre la que discurre la interacción de la educación y el trabajo es la no menos renovada relación educación-empresa que se pretende. La nueva clave de la relación estriba no tanto en un ajuste de las cualificaciones otorgadas por la primera a las exigencias de la segunda en los términos de una correspondencia entre la formación recibida y el puesto de trabajo ocupado sino, más bien, en buscar un mayor acercamiento entre sus lógicas de funcionamiento como espacios de búsqueda y constante renovación de conocimientos. De ahí que pueda hablarse tanto de una didactización de la vida productiva como de una flexibilización y continuidad de la vida formativa. Lo que tiende a reclamarse ahora es un sistema educativo que garantice inicialmente el aprendizaje básico de las herramientas cognitivas implícitas en una actitud de sempiterno aprendiz y que posteriormente permita eventuales retornos de la vida productiva a períodos de estudio.

No es casual que entre ese tipo de herramientas destaque las que tienen que ver con la capacitación en relaciones sociales y poder de organización, como el trabajo en grupo o la toma de decisiones. El aprendizaje continuado, la creación, el acceso y la selección de conocimientos y oportunidades es cada vez más importante en la búsqueda y generación de empleo. Por eso la formación ya no puede ser pensada como una etapa cerrada y previa a la inserción en el mundo laboral.

Un ejemplo paradigmático de ello es el tipo de exigencia educativa que plantea una de esas formas de trabajo que más tiende a crecer: el autoempleo. En efecto, el conjunto de aptitudes implícitas en la decisión de autoemplearse va más allá de lo que comúnmente se ha entendido como una buena formación técnico-profesional. Exige una capacidad para crear y desarrollar iniciativas propias, planificar, administrar y saber interpretar las evoluciones de la demanda para gestionar los riesgos de las operaciones. Es verdad que muchas de estas cualificaciones podrían aprenderse sobre la marcha, como lo hacia el aprendiz tradicional. Pero ¿dónde lo aprenden el casi millón de jóvenes en paro de nuestro país que nunca han trabajado?

Algunas reformas del sistema educativo en general han asumido el reto de facilitar pasarelas transversales entre la vida educativa y la productiva. La reforma de la formación profesional (tanto reglada como ocupacional), en concreto, es clara en su intento de acercar el escenario de la formación a las necesidades del mercado de trabajo a través de los nuevos módulos y especialidades o la introducción de unidades de formación en centros de trabajo. La estrategia, sin embargo, choca una vez más con la enorme dificultad de encontrar un instrumento de prospección de empleo que permita reconocer con suficiente anterioridad los perfiles cualificacionales que van a ser demandados. Y choca, además, con multitud de vicios y disposiciones estereotipadas que tienden a desvirtuar muchas de las nuevas fórmulas propuestas, como ocurre en el caso de los contratos de prácticas que se convierten en contratos de sustitución o de las especialidades mayoritariamente elegidas por su prestigio social en detrimento de otras que corresponden a actividades en que sea crea más empleo.

En cualquier caso, debe quedar claro que el reto a que se enfrenta la nueva articulación de lo productivo y lo educativo no es sólo el que resulta del problema del ajuste técnico entre dos subsistemas. Es también, y sobre todo, un problema de transición cultural. De lo que se trata no es de buscar la garantía de una trayectoria hacia un empleo estable a través del aprendizaje de aquellas nuevas cualificaciones técnicas que van a ser más demandadas (pues, como hemos visto, éstas son pocas y difíciles de prever). De lo que se trata, más bien, es de aprender a conducirse en una nueva cultura del trabajo; en un nuevo estilo de vida y de trayectoria en la que el empleo estable ya no puede tener un lugar central y en la que la alternancia de períodos productivos y formativos tiende cada vez más a difuminar las fronteras tradicionales entre la actividad y la inactividad.

La transición es especialmente necesaria, y también especialmente difícil, para aquellos a los que la reestructuración del mercado de trabajo ha cerrado las puertas de la incorporación (o reincorporación) al mismo y han quedado descolgados de los ciclos y centros de innovación y formación. De cómo se articule la nueva relación entre la educación y el empleo dependerá en buena medida que la nueva lógica económica que tiende a imponerse no suponga la manipulación y explotación agravadas de esos sectores de población en los que tienden a concentrarse los costes de la incertidumbre. Dicho con otras palabras: el nuevo escenario formativo en que se redifina la relación entre la educación y el empleo se presenta a todas luces como una condición necesaria (si bien no suficiente) para que las economías de trabajo y las ganancias de tiempo auspiciadas por la transformación tecnológica y organizativa del trabajo no signifiquen para muchos nada más que exclusión, pobreza y paro.

IV. Naciones y sistema educativo

Araceli Serrano

En el marco cultural de Occidente, la progresiva constitución a lo largo de la Edad Moderna de naciones soberanas ha sido un proceso que ha venido de la mano de la paulatina institucionalización del sistema educativo.

En relación con el primero de los procesos, encontramos que a partir de la Baja Edad Media y en especial durante el período del Renacimiento comenzaron a producirse un conjunto de transformaciones que posibilitaron la aparición de una nueva forma de organización sociopolítica y de agrupamiento humano, las naciones. Éstas pasarán a constituir a partir de las revoluciones inglesa, americana y francesa, la realidad de organización social y política por excelencia. Será en el momento en que coincidan una serie de cambios políticos, económicos e ideológicos cuando se puede considerar que surgen y se consolidan propiamente dichas entidades. Coincidén cambios económicos como la industrialización, los procesos de urbanización, la necesidad de mercados amplios y protegidos, con cambios en la esfera política ligados a la aparición de una nueva forma de organización -el Estado moderno- que necesita legitimarse sobre fuentes no tradicionales, con nuevas construcciones ideológicas, teorizaciones y elaboraciones filosóficas centradas en el tema de la voluntad, la autonomía, la soberanía y la autodeterminación. Todos estos elementos cuya prioridad causal o temporal es difícil establecer desembocarán en la transformación de las viejas formas de organización sociopolítica y de identificación comunitaria. Las naciones pasan a constituir un determinado símbolo de un tipo de comunidad

de carácter político y cultural simultáneamente. Esta comunidad está referida a un marco territorial concreto.

Paralelamente, también en un largo proceso cuyos antecedentes se remontan al final de la Edad Media, se localiza un conjunto de prácticas educativas que poco a poco van constituyéndose en un aparato especialmente diseñado para instruir. Siguiendo a Lerena (1985) podemos hablar de institucionalización del sistema educativo cuando se produce un proceso de autonomización de la práctica educativa, una especialización de determinados agentes en impartir educación, un carácter remunerado de la enseñanza, una homogeneización en el modo de inculcación y un carácter continuado y acumulativo del aprendizaje.

La extensión de la forma nacional de organización y de identidad conllevó la expansión simultánea del sistema educativo y la consolidación de su proceso de institucionalización. Al mismo tiempo, este segundo contribuyó de manera decisiva a extender la idea nacional y el nacionalismo.

En ambos procesos encontramos una serie de tendencias simultáneas. Se van gestando avances hacia la homogeneización cultural en el seno de las naciones que se plasman en formas de uniformización lingüística, científica, tecnológica, valorativa y normativa y tendencias a la uniformización y reglamentación del currículum en el seno de las escuelas. También se desarrolla conjuntamente la secularización de las formas de organización política y social y de las prácticas escolares; se asiste a un proceso de centralización del poder político en el Estado nacional paralelo a la centralización de la educación (cada vez en mayor medida en manos de dicho Estado nacional); se desenvuelven fenómenos de burocratización de las sociedades nacionales y tendencias paralelas de burocratización educativa; se asienta el tratamiento formal igualitario de los ciudadanos de una nación, así como la igualdad de acceso al sistema educativo; se desarrolla el ideal del ciudadano con derechos y deberes siendo parte de ellos los derechos y deberes educativos.

Hasta bien entrado el siglo XX ambos procesos se han desencadenado en estrecha conexión. En las sociedades contemporáneas, sin embargo, podemos hablar de una nueva etapa de divergencia de la evolución de ambos, en un momento en que coincide la crisis de los Estados nacionales con lo que se ha llamado “la crisis de los sistemas escolares”.

A lo largo de estas páginas se van a considerar tres momentos claves en el desenvolvimiento de ambos fenómenos.

LAS SOCIEDADES “PRE-NACIONALES” Y LA EDUCACIÓN

En el largo período previo a la construcción de las naciones, tanto la esfera política, como la cultura, como el territorio (los tres elementos que básicamente constituyen las naciones) vienen a caracterizarse fundamentalmente por la fragmentación: fragmentación de las formas de poder político, escaso perfilamiento de las fronteras de los territorios y especialmente fragmentación cultu-

ral. En relación a este último aspecto, encontramos que en un mismo territorio coexisten culturas muy diversas. Siguiendo a Gellner (1987) una de las principales diferencias localizables es la que se produce entre lo que podemos llamar “culturas populares” y la “alta cultura”. Las primeras se desarrollaron en el seno de comunidades relativamente aisladas, autocentraditas y con escasa comunicación. Por otra parte, se encuentra la “alta” cultura de los estamentos supraordinados común en diversos territorios. Es un tipo de cultura aristocrática, universalizante y sacra caracterizada por el uso de lenguas comunes, así como tradiciones y valores semejantes. Existe un fuerte distanciamiento entre esa alta cultura y las culturas populares sin que se localice ningún intento de conseguir alguna forma de homogeneidad cultural. La cultura escrita es patrimonio de unos pocos, lo cual provoca una gran separación entre “grandes tradiciones” (que quedan por escrito, permaneciendo en manos del poder religioso y la clericatura) y las “pequeñas tradiciones” o tradiciones populares que no se acumulan por la vía escrita.

En el seno de las comunidades locales las prácticas educativas se desarrollan básicamente en el ámbito de la socialización familiar, la comunidad o el gremio. Sin embargo, en la transmisión de la “alta cultura” se pusieron en funcionamiento algunas instituciones especialmente destinadas a ello, aunque con escasa conexión entre ellas. Encontramos así los tutores privados, las escuelas monacales, palatinas, catedralicias y las universidades medievales, que fueron poco a poco formalizando las maneras de transmitir el saber gracias especialmente a la acumulación de dichos saberes por medio de la escritura. Estas entidades constituyen los antecedentes del sistema educativo formal aunque todavía no se puede considerar la existencia de un currículum homogéneo, ni unas etapas o ciclos, ni unas pedagogías planificadas.

A partir de los siglos XV y XVI con los primeros pasos hacia la constitución de los estados nacionales y en el contexto de las monarquías absolutas con estados burocráticos de base territorial apoyados en una incipiente economía mercantil, precapitalista y desarrollada en el ámbito de la cultura urbana, empieza a plantearse una organización de lo social y también de lo educativo centralizada y burocrática. Así, se van acumulando las primeras rupturas con los sistemas económicos, técnicos, políticos y educativos tradicionales.

Con el surgimiento de nuevos conocimientos, mentalidades, valores y grupos sociales las necesidades formativas de un número cada vez más extenso de personas irán fraguando un nuevo modelo educacional. El documento escrito va sustituyendo poco a poco a la tradición oral al tiempo que la escolástica universitaria pierde peso a favor del humanismo renacentista. Se multiplican las demandas de instrucción alternativa que proporcione habilidades conectadas con las novedosas actividades de la sociedad en transformación (relacionadas con los negocios terrenales, el comercio, los registros, la aritmética, etc.). Las lenguas vernáculas poco a poco van desplazando al latín como lengua escrita y se acaba con la prohibición del uso de dichas lenguas en las universidades. Las cortes reales, monasterios y universidades, donde se cultivaba un tipo de pensamiento tradicionalista y una imagen medieval del mundo, en la que el

conocimiento se basaba en la especulación y la moral y la política en la teología, se van separando de las actividades de los salones, las sociedades científicas y los teatros en los que se desarrolla un pensamiento nuevo y se proyecta una imagen moderna del mundo, en la que el conocimiento se desarrolla en la libre búsqueda científica y la ciencia se hace experimental (Maravall, 1972). Se pasará paulatinamente de una educación predominantemente escolástica a otra básicamente humanista y de ella a un tipo de educación de carácter científico.

LAS "SOCIEDADES NACIONALES" Y EL SISTEMA EDUCATIVO

A partir del siglo XVIII estallan las tendencias que se venían gestando desde momentos anteriores. Simultáneamente se asiste a la consolidación de la forma nacional y a la institucionalización de los sistemas educativos. Surgen y se desarrollan los proyectos ilustrados de educación nacional protagonizados por el ideal de mejoramiento humano a través de la educación. Se aboga por la expansión educativa como instrumento para reformar la sociedad y conseguir el progreso nacional, especialmente a través de la razón "útil" de las ciencias aplicadas. Comenzará a pensarse en un sistema educativo como aparato único a nivel nacional, escalonado desde la educación primaria a la superior, con un currículum homogéneo, prácticas educativas semejantes y un profesorado estandarizado.

Además, frente a la sociedad medieval que construyó su equilibrio sobre la coexistencia de diferencias codificadas, perfectamente jerarquizadas y organizadas en torno a un epicentro teológico, emerge esta sociedad en la que confluyen diversos órdenes encuadrados en una lógica común, un nuevo mundo caracterizado por el principio de la unidad y la evitación o asimilación de las diferencias.

Así, una de las características fundamentales de las sociedades emergentes será la construcción de la continuidad y homogeneidad cultural en el seno de la nación, intentando anular las diferencias internas. En este proceso adquiere una relevancia fundamental las tendencias hacia la homogeneización y estandarización lingüística que facilitará la comunicación de los connacionales, así como la movilidad geográfica y laboral. Juega un papel decisivo el uso masivo de la imprenta¹ que permitió una mayor accesibilidad y menor costo de los textos y el sistema educativo que se constituye en uno de los elementos claves en esta búsqueda de homogeneización, en un momento en que las instituciones educativas fueron asumiendo poco a poco el uso de lenguas vernáculas.

¹ La imprenta dio una nueva fijeza al lenguaje que a la larga ayudó a construir esa imagen de antigüedad, capital en el asentamiento de la idea subjetiva de nación. Además hay que tener en cuenta que a través de la aparición del mundo impreso y de la comunicación de masas, diferentes individuos que no se conocen entre sí, pueden percibirse habitando un tiempo simultáneo y un mismo espacio, a través de la pertenencia a una "comunidad imaginada" (Anderson, 1983) que otorga, al mismo tiempo, un sentido de posteridad.

La facilitación de la comunicación entre personas sin contacto directo será fundamental tanto para el desenvolvimiento en las nuevas actividades económicas como para el desarrollo de un nuevo sentido de comunidad. Para ello habrá que compartir una cultura que facilite esa comunicación “a distancia” entre extraños, que implique significados comunes, precisos que sean transmitidos en una lengua estándar y cuando sea necesario, por escrito. Cara a conseguir estos objetivos resultará de gran importancia la alfabetización de cada vez un mayor número de personas que puedan acceder a los documentos, datos, registros y archivos. Las leyes, los contratos, los negocios, las prácticas administrativas, las noticias, quedan por escrito, de forma que el hábito de escribir va extendiéndose por todas las esferas de la vida pública. El sistema educativo que se está configurando y paulatinamente expandiendo juega un papel fundamental en este tipo de actividades. Cada vez son mayores las demandas de educación en una búsqueda de control del arte de escribir, de los negocios y de la administración.

También adquiere una gran importancia un sistema educativo cada vez más estandarizado a la hora de conseguir el aprendizaje y la consolidación de sistemas de pesos y medidas homogeneizados que posibilitan un intercambio más ágil de mercancías y una mayor eficacia del cálculo y la contabilidad. Lo mismo ocurrirá con la unificación de los sistemas monetarios a nivel nacional que contribuirá a facilitar las prácticas comerciales.

El desarrollo de nuevas formas económicas monetarias, políticas y militares junto con ciertas concepciones filosóficas e inventos técnicos irán ligadas a la emergencia de un espíritu de cálculo y racionalización vinculado a la creencia en un mundo calculable, controlable y manejable. Se desarrolla un nuevo afán de seguridad que se manifiesta en todos los aspectos de la vida cuyo paradigma vendrán a ser las matemáticas (Maravall, 1972). Se necesita seguridad y precisión en las medidas, en el manejo de la tecnología, en la física, en la política, en la administración y en la guerra. Paralelamente se desarrollan los instrumentos técnicos que posibilitarán dichos cálculos precisos. Comienza el desarrollo científico y tecnológico primeramente protegido o tutelado por el Estado nacional para pasar posteriormente a ser directamente potenciado por él mismo. Se impulsan no sólo las ciencias naturales, en una búsqueda de dominio de la naturaleza al servicio de la producción, sino también las ciencias sociales en medio de una necesidad creciente de asentar científicamente el dominio de los hombres, su control, así como el mantenimiento del orden social.

El sistema escolar asumirá, en sus diferentes niveles, la transmisión de esta mentalidad y de los nuevos conocimientos demandados. El desarrollo de las habilidades lingüísticas (a partir de una lengua estándar), del cálculo, la razón, así como el uso básico de algunos instrumentos técnicos será fundamental en los primeros niveles de enseñanza, mientras que de la formación de expertos y especialistas en las diferentes disciplinas se ocuparán los niveles educativos superiores. La asimilación de las teorías científicas y los conocimientos técnicos que estas sociedades van conquistando precisan grados de adiestramiento que no pueden ser satisfechos ni en la familia, ni en la comunidad local, sino

que requieren la presencia de especialistas que faciliten el acceso a esta información y la adquisición de destrezas mentales. Así, el sistema educativo selecciona elementos de difícil asimilación para que sean transmitidos a los individuos con el fin de que sea posible la creación científica y el desarrollo tecnológico.

El progreso de las naciones pasará a concebirse como un elemento intrínsecamente vinculado al grado de desarrollo de sus sistemas educativos. Poco a poco se va expandiendo el ideal positivista de progreso, hecho concreto a través del desarrollo de las naciones, cuyo instrumento fundamental será la ciencia. Dichos ideales acompañados de la ideología de la grandeza nacional contribuirán de manera decisiva al expansionismo y colonialismo del XIX. La libre expansión comercial se transforma en deber nacional y misión civilizadora de las naciones. La imposición paulatina de los sistemas educativos de las metrópolis en los territorios colonizados constituirá uno de los principales instrumentos de asentamiento de la dominación colonial, de difusión de la mentalidad emergente y de legitimación de las prácticas expansionistas.

En el seno de cada nación encontramos que el nuevo orden económico se sustenta sobre un determinado tipo de relaciones sociales que implican una mayor homogenidad en las respuestas a adoptar, en las normas, los valores, la disciplina y la autoridad.² Un sistema educativo estandarizado vino a ser un instrumento especialmente adaptado a la búsqueda del cambio demandado y a la consecución del grado de homogeneidad útil para el nuevo tipo de sociedad.

Otro de los elementos fundamentales que el sistema educativo contribuye a fomentar es el desarrollo de nuevos tipos de cohesión social que desplazan las formas comunitarias tradicionales. La vía de integración por excelencia será la comunidad nacional. Esta comunidad está simbólicamente construida a través de un sistema de valores, normas y códigos morales que dan un sentido de identidad a un grupo de personas que establecen vínculos. Se desarrolla de esta forma la construcción de un “nosotros nacional” que implica simultáneamente la construcción del “otro” y de la frontera que los delimita, frontera que traza el principio y el fin de la comunidad nacional. Un elemento fundamental para consolidar esta nueva forma comunitaria es la construcción de una tradición que constituye la memoria y el imaginario social de esta comunidad. Los mitos, héroes, símbolos y ritos nacionales contribuyen a dar sentido a esa nueva forma comunitaria. Paralelamente se desarrollan disciplinas como la historia, la geografía y la literatura que se convierten en asuntos de la nación y dimensiones de la conciencia colectiva, de su experiencia y territorio. El conocimiento del pasado nacional aparece como un medio de confirmar la comunidad reunida bajo la autoridad del mismo Estado. Asimismo, el aprendizaje de la geografía nacional contribuye a delimitar y perfilar nítidamente las fronteras de dicha comunidad. La literatura y los periódicos, pero muy especialmente el sistema educativo fue-

² La necesidad de esta homogeneidad será especialmente relevante en sociedades de inmigración como los EEUU, contexto en el que coinciden en el mismo espacio gentes de diferentes lenguas, religiones y valores que forman nuevas comunidades y trabajan en espacios comunes.

ron importantes mecanismos que posibilitaron desarrollar la imagen de una comunidad que se mueve en la historia y se enraíza en un territorio determinado. Así, la inclusión de la geografía, la historia y la literatura de la nación en el currículum escolar pasará a constituir un elemento clave en la consecución de esa nueva moral comunitaria generadora de integración y cohesión social. Se desarrollan disciplinas y hábitos que contribuirán a crear la conciencia de pertenencia a una comunidad nacional, y a desarrollar los sentimientos de solidaridad y “comunión” que contribuyen a dicha integración.

La búsqueda de homogeneidad se relaciona, también, con los intereses de las nuevas formas de poder político en servirse lo más uniformemente posible de los ciudadanos en sus empresas (guerreras, impositivas, de legitimación, etc.). Así la nación pasa a convertirse en una de las principales formas de legitimidad de las nuevas organizaciones políticas. La tradicional legitimidad religiosa pasa a ser sustituida por nuevas formas cívico-patrióticas. Éstas se asentarán sobre la base de la participación política de los ciudadanos administrados por dicho Estado. Surge, así, la necesidad de conseguir una cultura política compartida en la que el sistema educativo adoptará un papel protagonista. Se extiende la creencia de que el paso a una sociedad de ciudadanos requiere instrucción pública. Al mismo tiempo, el Estado va asumiendo poco a poco mayores competencias en el ámbito educativo, funciones relacionadas con la uniformización de los currículos, con el control y la gestión, la financiación, la regulación del contenido de los libros de texto, de las titulaciones y de los enseñantes. Así pues, el sistema educativo, cada vez en mayor medida bajo el control y protección estatal, pasa a asumir funciones relacionadas con su legitimación y autorreproducción.

Vemos cómo con el proceso de modernización confluyen una serie de factores muy diversos que vienen a incidir en la búsqueda de la homogeneización cultural. Surge la necesidad de romper barreras dialectales, diferencias de normas y visiones de la vida, cara a abordar las nuevas demandas productivas, reproductivas y de cohesión social en las sociedades emergentes. En estas sociedades será necesaria una cultura común. Un nuevo lema predominante será el de «un territorio-una cultura-una nación-un Estado», al cual se añadirá finalmente un último eslabón «un sistema educativo».

Es en este contexto en el que se produce la expansión de la escolarización y la institucionalización del sistema educativo como un aparato especializado en la transmisión de la cultura nacional normalizada en un territorio. No es posible conseguir esa homogeneidad cultural a través del proceso educativo desarrollado en familias, gremios o comunidades locales. Así pues, una función esencial del sistema educativo será conseguir un grado de consenso que posibilite el orden social a través de un proceso sistemático de inculcación de hábitos, ideas, sentimientos, conocimientos, normas y valores.

El aparato escolar especializado en la transmisión de esta cultura pasa a ser potenciado por el Estado como institución que puede garantizar la homogeneidad de la cultura transmitida e impulsar las nuevas formas de identificación con dicha cultura (difusión del ideal nacionalista). En el seno del sistema educativo se transmitirá una selección de la “alta cultura” y de la cultura científico-técnica

(que desembocarán en ramas diferentes del saber). Se transmiten una serie de conocimientos, hábitos y habilidades que constituyen la base común de la instrucción de todo ciudadano y que forman parte de los contenidos básicos de la educación primaria (centrados en el aprendizaje de una lengua estándar, nociones de lectoescritura, aritmética y cálculo, literatura, geografía e historia y buenas costumbres), al tiempo que se transmiten hábitos, valores y pautas de comportamiento. Éste viene a ser el currículum núcleo que ha permanecido prácticamente inalterado hasta nuestros días. La especialización del conocimiento será una labor que se desarrolle en otros niveles de enseñanza más específicos y a los cuales sólo accede una parte seleccionada de la población.

El nuevo sistema diseñado para impartir esa selección de la cultura nacional, presenta ahora la posibilidad de administrar los bienes culturalespreciados y distribuirlos con mayor o menor igualdad de oportunidades y condiciones. Será, entonces, el sistema educativo el aparato encargado de imponer la legitimidad de una determinada cultura y tratar de inculcarla sistemáticamente, restando importancia a posibles culturas alternativas o variedades minoritarias.

Así, uno de los problemas fundamentales que se plantean en relación a la escuela como agente vehiculador de esa cultura nacional es el de la selección del tipo de cultura, lengua, costumbres o historia. Los debates en torno a esta selección constituyen la base fundamental de las luchas por el currículum escolar hasta el momento actual.

LAS “SOCIEDADES POST-NACIONALES” Y EL POLICENTRISMO EDUCATIVO

Los cambios socioeconómicos y políticos que tienen lugar fundamentalmente a partir de los años 70 de nuestro siglo llevan a la mayor parte de los analistas a hablar de un nuevo tipo de sociedades denominadas de muy diferentes formas: sociedades post-industriales, post-modernas, informacionales, etc. En ellas, los grandes conceptos núcleo de pensamiento, ideas y formas de organización que articulaban las sociedades occidentales a partir de la Ilustración comienzan a resquebrajarse. Se produce una fragmentación continua de los principales esquemas de ordenación del mundo. De la calculabilidad, control y seguridad que caracterizó la época moderna se pasa a la inseguridad, adaptabilidad y flexibilidad de la postmodernidad.

El estado nación pierde muchas de sus funciones a favor de entidades de carácter supranacional. La seguridad de los Estados del Bienestar tiende, poco a poco, a desvanecerse. Surgen, así, nuevas necesidades relacionadas con ámbitos de seguridad más controlables, más cercanos. Se desarrolla lo local, la comunidad, la vecindad, necesariamente integrada en lo universal y global. De la invención de la homogeneidad de la Ilustración pasamos a la reinvencción de la diferencia de las sociedades contemporáneas. Destaca, de manera relevante, la actual tensión existente entre la universalización -política, económica y sociocultural- y el particularismo cultural. Encontramos, por una parte, una

profunda intensificación –en cantidad y rapidez– de la difusión global de la comunicación, la expansión del capital transnacional, las redes internacionales de información, de comercio, de producción, los organismos supranacionales, al tiempo que se desarrolla una renovada necesidad de descentralización de la administración, los gobiernos locales, las demandas étnico-culturales y nacionales, las soluciones locales, la gestión local de los recursos y los espacios de seguridad local.³ Ambos fenómenos vienen a constituir dos caras de la misma moneda que inciden en lo que podemos denominar la crisis de los Estados nacionales. Algunos autores comienzan a hablar de nuevo de que la nación se ha vuelto a separar del Estado (Delanty, 1996). La paulatina liberación de los Estados de muchas de sus funciones tradicionales va permitiendo que las identidades sociales y en particular las culturas nacionales pueden reafirmarse en una variedad de formas diferentes. Así, el resurgimiento del nacionalismo puede ser analizado en este contexto de globalización que ha desenraizado el Estado, y ha dejado libre un conjunto de identidades políticas. Con la pérdida de autonomía del Estado las culturas nacionales o étnicas tienen mayores posibilidades de autonomizarse, surgiendo oportunidades para generar nuevas estructuras.

Además de esta tensión que se ha esbozado, las culturas occidentales están sometidas a un conjunto de cambios vertiginosos que a la vez van alterando buena parte de los criterios sobre los que se fundamentan. El pluralismo pasa a formar parte de los cimientos de la cultura frente a la unidad derivada de la Ilustración. Surgen diferentes problemas, soluciones, trayectorias, prácticas y valores que se pretenden todos igualmente válidos, relativizándose la realidad cultural. Ésta es cada vez menos una entidad global vinculada a tal o cual grupo y aún menos una “esencia” que se apodera de los individuos.

Por otra parte, se desarrollan puntos de vista, orientaciones e ideologías que subrayan la “pureza” de las culturas como forma “incontaminada” de identidad, fuente de derechos, frontera de grupo y, frecuentemente, como criterio de estratificación y elemento de “cierre social”. Ambos fenómenos aparentemente contradictorios constituyen, nuevamente, dos caras de la misma moneda.

Junto con la consideración de la diversidad y de la pluralidad en el seno de cada una de las culturas, es ineludible contemplar la actual coexistencia en el mismo territorio de culturas diversas. Ésta es una situación multicultural o pluricultural vinculada tanto a fenómenos migratorios, como a la conciencia de la diversidad cultural, la voluntad de la preservación de la diferencialidad y las nuevas exigencias de respeto por el propio “patrimonio cultural” en el seno de los territorios nacionales –minorías étnicas, lingüísticas, nacionales y regionales–, como a los nuevos contextos de integración supranacional, con las demandas que implican.

Las consecuencias de estas demandas de diversidad cultural son especialmente importantes cuando nos planteamos el tema de la selección del currícu-

³ Ghettos, etnias, pandillas, nuevas religiones, barrios, las asociaciones, tribus urbanas, equipos de fútbol, nuevos fundamentalismos, nacionalismos, etc.

lum escolar y más aún de su instrumento vehicular, la lengua. La mayoría de los países de Europa presentan algún tipo de variedad cultural y lingüística y la voluntad de respetar y valorar las peculiaridades obliga a tenerlas en cuenta en la planificación del sistema educativo. Por ejemplo, las soluciones adoptadas en materia de política lingüística han sido variables en función de los países: desde la mera tolerancia de lenguas minoritarias y dialectos, sin tenerlas en cuenta en el currículum, pasando por situaciones en las que se introducen en la escolaridad o la creación de redes paralelas de enseñanza, hasta situaciones en las que la lengua “minoritaria” pasa a ser el vehículo principal de educación (Siguan, 1987). Lo mismo ocurre en relación con disciplinas como la historia, la geografía o la literatura cuyos contenidos tienden, cada vez en mayor medida, a reflejar los procesos de descentralización política y administrativa.

En este contexto de reivindicación de la particularidad cultural simultánea al desarrollo de un proceso de homogeneidad supra-nacional encontramos otro tema de gran importancia. Es el fenómeno de la **inmigración** que ha tenido como consecuencia (en sus manifestaciones más recientes) la coexistencia de grupos culturales provenientes de contextos y medios naturales y sociales muy diversos en un mismo territorio y bajo una misma normativa. Además de los problemas planteados por la divergencia entre los contenidos de los sistemas culturales y lingüísticos que coexisten, se pueden localizar numerosos problemas relacionados con las opciones de pautas culturales por parte de los inmigrantes (principalmente los de segunda o tercera generación), así como una gran ambigüedad en torno a la estabilidad de su situación en el país de acogida. A todo esto hay que añadir los problemas desencadenados por una situación de competencia por unos recursos que se han hecho escasos (puestos de trabajo, ayudas sociales, plazas escolares, acceso a los medios de comunicación, reflejo en los currícula, etc.), conflictos que no pueden ser considerados en términos exclusivamente culturales.

De cualquier forma, el panorama de mezcla y coexistencia de culturas diversas no puede ser así obviado, con todos los problemas que de ello se derivan. Este tipo de cuestiones, que muchas veces quedan únicamente en el debate teórico, plantean nuevos retos en el interior de las aulas, en la elaboración de los currícula, en la planificación escolar, en la flexibilidad del sistema y especialmente un reto de carácter más global que es el de que el sistema educativo acoja en su seno la diversidad, en un contexto en el que este sistema estaba pensado como un mecanismo fundamental de homogeneización y normalización.

El **interculturalismo** como una de las opciones educativas que comienzan a desarrollarse en algunos ámbitos (recogiendo tanto el respeto por la diferencia cultural como el reflejo de esa misma diversidad cultural en los currícula), va ocupando cada vez más espacios, por lo menos en el discurso de gran parte de las disciplinas y materias. Encontramos que apenas se puede pensar en un área de la cultura, del discurso intelectual o de estudio que no haya sido afectada por el debate de la interculturalidad, comprendiendo ésta como un proyecto integrador de culturas diferentes en un plano de igualdad, basándose en el respeto mutuo y en el derecho a la diferencia, posibilitando una convivencia democrática, el intercambio cultural y la conciencia de la interdependencia.

Como se puede observar este nuevo tipo de concepción de los horizontes a los que debe apuntar la educación, se olvida en buena medida del conflicto existente entre los grupos humanos (conflictos por los recursos, por las diferentes posiciones en escalas de poder y prestigio, etc.), permaneciendo únicamente en el nivel de los conflictos que pudieran derivarse de “las interpretaciones culturales”. En este punto, es conveniente recordar el peligro de caer en la cosificación de las culturas considerándolas bloques estancos que chocan o conviven sin la necesaria contemplación de la maleabilidad de las mismas según los contextos cambiantes. No es la escuela la que debería elegir para los alumnos una determinada cultura o identidad (ni la del país de acogida, ni la del país de origen, ni sus mezclas). Pero sí es importante que ella les dé los medios para diversificar sus referencias de vivir con toda legitimidad las diversas modalidades culturales que se pueden localizar en su medio social. Este tipo de posicionamientos contribuiría simultáneamente a evitar el etnocentrismo tradicional que ha venido caracterizando los contenidos escolares y, al mismo tiempo, evitaría el tratamiento simplificador de las culturas destacando únicamente los aspectos folclóricos de las mismas, las valoraciones exóticas, su cosificación, así como el olvido de las diferencias internas, su dinámica y las síntesis culturales llevadas a cabo por los individuos.

Hay que señalar que al mismo tiempo que se va produciendo el resquebrajamiento del principio de homogeneidad en el seno de las escuelas, comienzan a desarrollarse los argumentos que han planteado lo que se ha llamado la crisis de los sistemas educativos formales (Ortega, 1993). Con ello se hace referencia a las crecientes disfunciones del sistema escolar en las sociedades contemporáneas, relativamente aislado y apenas adaptado a un medio sociocultural rápidamente cambiante que lo rodea. La constatación del desajuste provocado por este ritmo diferencial de los cambios y modificaciones en ambas subesferas ha provocado en la actualidad una constante demanda de adaptabilidad y flexibilidad del sistema escolar. Se desarrollan argumentos a favor de la necesidad de flexibilizar sus límites (excesivamente formalizados) e incidir en mayor medida en el desarrollo de la educación permanente y la educación no formal que posibilitarían una mayor diversidad y flexibilidad de “lo transmitido”. Poco a poco se va considerando la educación como una actividad no exclusivamente restringida a una red institucional formalizada, en un contexto en el que las posibilidades de educación informal se han multiplicado, y en el que se asume la plurifocalidad de los agentes educativos.

Finalmente, hay que considerar que en la actualidad se ha alterado la jerarquía en la relevancia de los diversos agentes de transmisión de cultura. Ésta se produce primeramente a través de los medios de comunicación de masas que han multiplicado su potencialidad frente a la escuela. La importancia de estos medios, no es sólo la rapidez con la que son capaces de transmitir cultura, sino también el gran poder seductor que implican, y muy especialmente las transformaciones que estos medios introducen en el tipo de cultura que se aprende a través de ellos, así como las formas de identidad que son capaces de potenciar. La televisión (y más modernamente las nuevas redes de información) tienen la

capacidad de desplazar los viejos mecanismos de uniformización y normalización (escuela, comunidad local, etc.) y precipitar nuevos tipos de homogeneización aparentemente basados en la pluralidad y la diversidad cultural.

V. La educación en una sociedad en cambio¹

Mariano F. Enguita

La idea misma de la educación se encuentra vinculada en tal grado a la de cambio social, en nuestra cultura y en nuestra era, que resulta difícil reflexionar sobre cualquiera de ambos términos sin verse llevado de inmediato a hacerlo sobre el otro. De hecho, invocar la una es casi necesariamente invocar el otro, y viceversa, por lo que nada hay de sorprendente en que reiteradamente se plantee, en diversos foros, la relación entre ellos. En contrapartida, sería tremadamente pretencioso tratar de dar cuenta, en el breve espacio aquí disponible, de una relación tan compleja. Consciente de ello, me limitaré a abordar algunos aspectos que considero principales y, en todo caso, paradigmáticos. En la primera sección abordaré el papel desempeñado por la escuela en una época de grandes cambios históricos como ha sido la contemporánea; en la segunda y última me referiré a los efectos del cambio en el cambio o, más concretamente, de la aceleración del ritmo de cambio.

¹Este texto se basa en una conferencia impartida en 26 de abril de 1996 en el Casino Principal de Lleida, por invitación del Ayuntamiento de esa ciudad.

LA ESCUELA EN LA TRANSICIÓN AL MUNDO CONTEMPORÁNEO

Sin duda hay muchas opciones a la hora de resumir los procesos que han llevado a la humanidad de la sociedad tradicional a la sociedad moderna, desde el despliegue interminable de procesos sectoriales (en la población, la familia, la producción, el consumo, la política, la propiedad, el uso de la información, la constitución de los estados, el carácter de las guerras, etc.) hasta el intento de reducirlos todos a uno al que se otorgaría la posición dominante (la racionalización, la industrialización, la división del trabajo, el capitalismo, etc.). Sin entrar en modo alguno a justificar mi elección, voy a centrarme en tres aspectos: la industrialización, la formación de las naciones y la constitución de la ciudadanía. En cada caso examinaré brevemente el papel desempeñado por la escuela en la transición habida y me permitiré especular un poco sobre su papel por venir en los procesos en curso o previsibles.

LA ESCUELA EN LA TRANSICIÓN A LA SOCIEDAD MODERNA

Proceso	Industrialización	Estado-nación	Ciudadanía
Objetivo	Incorporación al trabajo asalariado	Formación identidad nacional	Provisión mínima común, igualdad de oportunidades
Papel escuela	Isomorfismo con relaciones sociales producción	Difusión de la de la élite	Individualización frente a las instituciones públicas
Límites actuales	Nuevas formas de organización del trabajo	Flujos migratorios multidireccionales, multiculturismo	División público-privado, estado-mercado

La industrialización supuso para millones de personas (supone todavía en el llamado Tercer Mundo) el paso de la producción de subsistencia, o moderadamente asomada al mercado pero basada en la pequeña propiedad, al trabajo organizado, asalariado y sometido a la regularidad impersonal de la maquinaria y a la presión de la competencia. Para los adultos, esta transición significó a veces episodios dramáticos, desde el vagabundaje de los campesinos expulsados de sus tierras, pasando por la ruina de los artesanos independientes, hasta todas las variantes imaginables del trabajo forzado. Para las generaciones siguientes, el instrumento principal de la transición fue la escuela. En ella aprendieron, como aprenden todavía hoy, a cumplir un horario, a trabajar con regularidad, a hacer lo que les dicen, cuando les dicen y como les dicen, aunque no les interese; en suma, a poner su capacidad de actuar a disposición de otro, tal como en la vida adulta hacen de tres cuartas a nueve décimas partes de las personas económicamente activas: los asalariados. Se crearon muchas más escuelas a la sombra de los muros de las fábricas que al sol de los educadores y pedagogos que suelen llenar las páginas de los textos de historia de la educación, confun-

diéndola con la del pensamiento culto en torno a ella. La cuestión es si, hoy en día, cuando el mundo de la empresa parece evolucionar, al menos parcialmente, hacia formas de organización más basadas en la iniciativa y la corresponsabilización del trabajador, y cuando los cambios en el mercado de trabajo apuntan hacia la precariedad en el empleo, la necesidad de constante actualización o reconversión profesionales, etc., la escuela no estará demasiado anclada todavía en su papel de institución socializadora de futuros asalariados. Yo creo que así es, auuque habría que añadir numerosos matices y dar muchas vueltas a este asunto.²

En la formación de los estados nacionales, la escuela desempeñó un papel no menos central. Si es cierta la tesis de E. Gellner –y en mi opinión lo es–, según la cual una nación no es algo esencialista que surge de abajo arriba sino, más bien al contrario, un constructo de arriba abajo, concretamente la difusión a las masas de una cultura inicialmente exclusiva de una élite, sean los señores feudales fieles a un mismo rey o los burgueses cultos, resulta clara la función de la escuela: facilitar la comunicación al unificar la lengua, inventar un pasado común a través de la historia, borrar las fronteras interiores y subrayar las exteriores a través de la geografía, allanar el paso al mercado unificado mediante la homogeneización de los sistemas de pesas y medidas, lograr la adhesión al poder existente a través del adoctrinamiento político e ideológico. Esto vale tanto para los régimenes dictatoriales o autoritarios (fascismo, comunismo, monarquías tradicionales, dictaduras militares) como para los democráticos: piénsese, si no, en el papel asignado en el siglo XIX francés a los maestros como “sacerdotes de la República”, en el contenido de las campañas de alfabetización de los régimenes revolucionarios o en el papanatismo patrioterico de las escuelas norteamericanas. Y vale también tanto para las naciones-estado (las naciones, en sentido estricto) como para las que no lo son (las nacionalidades), para las que lo son como para las que aspiran a serlo: lo mismo que hizo el estado español con su escuela hacen hoy los mesogobiernos autonómicos y los movimientos nacionalistas con las suyas, aunque en una gama que va desde la nata regionalista, pasando por la relativa suavidad de la “inmersión lingüística” catalana hasta la brutalidad ideológica, pasada y presente, de algunas *ikastolas*. El problema ahora es que este uso, tan tradicional como vigente, puede compadecerse mal con la realidad, las posibilidades y los riesgos de unas sociedades crecientemente multiculturales, en las que los estados-nación incluyen en su seno a minorías inmigrantes cada vez más amplias, las minorías autóctonas reclaman un mayor reconocimiento y los movimientos migratorios interiores privan de homogeneidad a las comunidades territoriales de alcance intermedio (por ejemplo, las comunidades autónomas).³

² Véanse, sobre la conformación de la escuela en el proceso de despliegue del capitalismo, mi obra *La cara oculta de la escuela: educación y trabajo en el capitalismo* (Madrid, Siglo XXI, 1990) y, sobre sus actuales problemas de adaptación, *Educación, formación y empleo* (Madrid, Eudema, 1992).

³ Véase mi libro *Poder y participación en el sistema educativo* (Barcelona, Paidós, 1992).

Por constitución de la ciudadanía, el otro aspecto característico del Estado moderno –o del Estado a secas, que es lo mismo–, quiero significar aquí el surgimiento de una nueva relación entre el individuo y el estado. Novedades son, en el tiempo histórico, el reconocimiento a todos los individuos adultos de derechos iguales (hay que matizar esto: a los hombres antes que a las mujeres, a los propietarios antes que a los no propietarios, etc.) y el establecimiento de una relación con el poder público libre de intermediarios (como antes lo fueran toda clase de corporaciones, desde las ciudades a las familias, pasando por los gremios, los feudos o las órdenes religiosas y caballerescas). La escuela ha sido y es un instrumento ambiguo en ese proceso. De una parte, representa por sí misma cierta liberación del individuo respecto del particularista ámbito familiar, el tratamiento como sujeto autónomo de derechos y obligaciones; por otro, tiene entre sus funciones que este individuo, lejos de apartarse del orden social que le reconoce, lo interiorice y lo haga propio. Como señalara acertadamente Foucault, las disciplinas son el reverso de las luces, y, como mucho antes apuntara Kant, la ley interior es la contrapartida de la libertad externa, y ambas forman la autonomía del individuo. Pero la educación ha contribuido en un sentido más profundo a la generalización de la ciudadanía. Marshall se refirió a tres etapas en la implantación de ésta, o a tres formas sucesivas y acumulativas de ciudadanía: jurídica (igualdad ante la ley), política (democracia) y social (servicios públicos y seguridad social). La escuela es un instrumento esencial de la vigencia de las dos primeras, pues el ejercicio de los derechos civiles y políticos requiere su conocimiento y cierta destreza en su manejo, y parte integral de la tercera, pues ella misma es probablemente, como institución, la principal realización del Estado del bienestar. Sin embargo, también aquí encontramos límites y riesgos: en el mejor de los casos, cabe preguntarse si la escuela no se va quedando cada vez más atrás en relación con la creciente complejidad de la vida civil, política y económica; en el peor, podemos interrogarnos sobre si no desempeñará un papel activo en la división de la población en dos grandes grupos, los que logran incorporarse a la corriente principal y los que se ven arrojados a sus márgenes, marginados. En algunos países en los que ha hecho estragos la política privatizadora y desreguladora de la nueva derecha, como Inglaterra, empieza a hablarse ya de una nueva divisoria de clase: la que separa a quienes adquieren una serie de bienes y servicios esenciales en el mercado, de quienes los adquieren del estado, del sector público, y un ejemplo privilegiado sería la educación (como teoría de las clases, esta afirmación tiene muy poco sentido, pero lo destacable es que llegue a hacerse, con cierto grado de verosimilitud, a propósito de un servicio público tan emblemático del estado del bienestar como es la escuela).

Finalmente, hay que señalar el mucho más vago pero no por ello menos indiscutible papel de la institución en lo que, de modo algo impreciso, podemos llamar la modernización de las actitudes individuales. El paso por las aulas significó y significa todavía para una parte muy importante de la humanidad su primera y tal vez su única oportunidad de trascender los estrechos límites de las comunidades familiar y local. Elementos aparentemente tan insustanciales como

la presencia de un reloj en la pared del aula implican por sí mismos, como señalan innumerables estudios sobre el desarrollo económico y social, una actitud ante el tiempo –y, por consiguiente, ante la actividad y el proyecto de vida propios– radicalmente distinta de la propia de las sociedades campesinas y las economías de subsistencias. El manejo del conocimiento en sus formas abstractas, cualquiera que sea su contenido, representa el distanciamiento de la propia experiencia que es condición necesaria, aunque no suficiente, para una visión crítica de uno mismo y de su entorno. El cultivo del saber profano, aunque se aderece, como en el reciente pasado español, con sobredosis de adoctrinamiento religioso, significa de por sí un paso decisivo hacia la secularización de la vida material y espiritual. La búsqueda y la evaluación formalmente igual del logro individual (las notas, la competencia) separan al individuo del grupo para someterlo a la institución, pero también, se quiera o no, para abrirle nuevas perspectivas en el desarrollo de sus capacidades. La escuela ha sido para unos colectivos y es todavía para otros, sin lugar a dudas, un instrumento de apertura, de “ilustración” o de “desasnamiento”, según se prefiera. La duda hoy es si, con su notable inercia, sigue representando tal cosa o si, por el contrario, para muchos o para algunos –sin duda no para todos– es ya más una rémora que un estímulo, en un mundo donde las oportunidades de acceso a la cultura se han multiplicado.

LOS EFECTOS DE LA ACELERACIÓN DEL CAMBIO

Tan importante como el contenido del cambio social es, desde el punto de vista de la educación, su ritmo. No se trata aquí de si la economía crece a tal o cual porcentaje anual, ni de si las iglesias pierden o ganan fieles más o menos rápidamente, ni de ninguna otra forma convencional de medir la velocidad. La unidad de medida del tiempo no puede ser aquí otra que la vida de las personas y el transcurso de las generaciones. Durante milenios, la sociedad ha permanecido prácticamente igual a sí misma. Por supuesto que, si comparamos el neolítico con la Antigüedad clásica, o la Edad Media con el Renacimiento, podemos observar cambios importantes, pero la cuestión es hasta qué punto lo fueron para los contemporáneos. En primer lugar, la mayor parte de estos cambios transcurrieron durante muchas generaciones, de modo que resultaron difícilmente perceptibles para ellos; fueron cambios moleculares, acumulativos, espectaculares desde la perspectiva de la historia pero insignificantes en la experiencia individual: su ritmo fue suprageneracional. En segundo lugar, una gran parte de estos cambios tuvieron lugar, por así decirlo, en la superficie de la vida social de la humanidad. Por muy llamativos que resulten para nosotros los avances de los griegos en la filosofía, la astronomía o las matemáticas, sus efectos sobre el trabajo de los esclavos debieron de ser prácticamente nulos, y otro tanto podría decirse sobre muchos cambios científicos, políticos e incluso económicos que anunciaron la Europa moderna, pero que afectaron de forma muy limitada a la vida de millones de campesinos básicamente autosuficientes.

En estas sociedades, la educación era esencialmente un proceso de reproducción cultural y social. Podía confiarse a las generaciones adultas, sin ninguna especialización, porque consistía más que nada en la transmisión de creencias, valores, conductas y técnicas tradicionales. Por eso el agente educador por excelencia eran los ancianos, y el medio principal la transmisión oral. La autoridad de la edad, y en particular de los viejos, se basaba en gran parte en su papel de depositarios, garantes y transmisores de esa tradición. Sólo puede haber un cuerpo docente especializado en la medida en que haya también un saber especializado, y así la educación formal, en la medida en que comenzaba a existir, estaba restringida al ámbito de los sacerdotes, los funcionarios, tal vez los guerreros y algunos oficios urbanos. Los demás, aprendían a trabajar la tierra trabajándola, a practicar los oficios practicándolos, a guerrear guerreando, etc., de la misma manera que hoy las amas de casa aprenden a serlo siéndolo.

Pero la aceleración e intensificación del cambio social hace estallar en algún momento una nueva situación, desata un cambio en el cambio. No importa aquí cuál sea este momento, que naturalmente varía de una sociedad a otra y, dentro de cada una, de un grupo social a otro. A partir de cierto momento, en todo caso, el cambio alcanza ya un ritmo generacional, o más exactamente intergeneracional: los niños crecen y se convierten en adultos en un mundo distinto del de sus padres, al que ya no pueden ser introducidos con facilidad por ellos, y mucho menos por sus abuelos. Esta aceleración del cambio, diferencia longitudinal, se manifiesta también como desigualdad en el cambio, diferencia transversal. Unos grupos cambian más rápidamente y/o antes que otros: la clase media antes que la clase obrera, la ciudad antes que el campo, etc. Probablemente sea ésta la época dorada del magisterio, la época en la que el maestro de escuela –y, en otro ámbito, el profesor de instituto– representan para y ante su público la apertura al mundo, la cultura en singular y con mayúscula, la ilustración, el progreso: les ofrecen lo que su familia y su comunidad inmediata no pueden darles. Por eso surge, por vías desiguales, un cuerpo docente especializado, que suple a los adultos de la familia en la tarea de educar y que en medio de la conciencia de que se está viviendo una gran transformación, tiene un papel parecido al de los apóstoles en los primeros tiempos del cristianismo: maestros-misioneros, profesión-vocación, misiones pedagógicas, escuelas como “templos del saber”, la ilustración como forma de evangelización, etc. y así otros mil paralelos posibles. En comparación con los padres de esas familias tradicionales, podemos decir, parafraseando a Ortega, que los maestros y los profesores son sus coetáneos, pero no sus contemporáneos: les aventajan en una generación, cuando menos.

Mas el cambio no se conforma con este cambio, y da un nuevo salto cualitativo. Esto sucede cuando el ritmo ya no es simplemente intergeneracional, sino incluso más rápido, intrageneracional. No solamente crecemos y vivimos en un mundo distinto del de nuestros mayores, sino que tal vez crecemos en uno y vivimos como adultos en otro o en otros. En las escuelas en que yo me eduqué se prohibía pertinazmente, por ejemplo, operar con reglas de cálculo o dibujar con plumas estilo “Rotring”, mientras que hoy en día los maestros empujan a

los alumnos a utilizar calculadoras como un mal sucedáneo de los ordenadores que los centros no pueden comprar (y que muchos docentes no sabrían utilizar). Del lado discente, esto implica que ya no se trata tanto de adquirir habilidades como capacidades, de aprender como de aprender a aprender, de salir de la institución con el bagaje de conocimientos necesarios para incorporarse a la vida adulta como de abandonarla en condiciones de seguir el cambio a lo largo de ésta. No necesito detenerme aquí sobre todo lo que esto supone para el contenido y el método del aprendizaje y para las posiciones relativas y los vínculos de ambos. En realidad, podríamos decir que la divisoria, hoy, al término de la escolarización básica e incluso de la secundaria, no se establece ya entre los que saben y los que no, ni entre los que han alcanzado un nivel suficiente y los que no, tal vez ni siquiera entre los que han adquirido uno u otro tipo de conocimientos en distintas ramas del sistema escolar o en centros muy desiguales, sino entre los que salen en condiciones de seguir aprendiendo, sea en un nuevo contexto institucional formal (por ejemplo, en el nivel educativo siguiente), o en un contexto informal (por ejemplo, en el trabajo) o por sí mismos, y los que ya no serán capaces de seguir haciéndolo porque la escuela no ha logrado crear, desarrollar o conservar en ellos, cualquiera que sea el caso, las capacidades correspondientes.

CAMBIO EN EL CAMBIO, EDUCACIÓN, EDUCADORES

Tipo de cambio	Supra-generacional	Inter-generacional	Intra-generacional
Corresponde a	Sociedades preindustriales, corrientes superestructurales de la historia	Industrialización, urbanización, estado-nación, alfabetización, modernización, etc.	Globalización: eliminación fronteras espaciotemporales (cambio permanente, mass media, etc.)
Percepción	Estabilidad, tiempo cíclico	Crisis, progreso, historia	Incertidumbre
Vida transcurre en	Un mismo mundo conocido, invariante	Un mundo distinto del de los padres	Un mundo en constante cambio
Institución educativa	Familia, comunidad	Escuela	Escuela, sociedad civil
Agentes educativos	Padres, viejos	Maestros, profesores	Docentes, expertos sobre el terreno
Base de los educadores	Experiencia	Formación inicial	Formación permanente
Objetivo de la educación	Tradición, reproducción cultural	Modernización, progreso	Orientación, selección
Lugar del educador	Asociado a edad	Alto estatus propio	Ambiguo

Sí quiero señalar, por contra, cuán drásticamente altera esto la posición del docente. Primero, porque su formación inicial probablemente sea ya muy insuficiente, no para seguir los cambios extramuros, en la vida laboral, ciudadana, mediática, etc., sino incluso para ir al paso de su tenue reflejo intramuros, en los objetivos y los medios de enseñanza. Como cualquier profesional, o como cualquier trabajador, los docentes se encuentran con que tiene que seguir la evolución constante sea de lo que enseñan, sobre todo entre los especializados en un área, sea de cómo lo enseñan, especialmente los que tratan con los niños y jóvenes en las edades más difíciles (unas por su importancia seminal, a pesar de su aparentemente fácil manejo, otras por su carácter de encrucijada, a pesar y también por causa de la mayor madurez personal), sea de ambas cosas. Pero, mientras que, en otros oficios y profesiones, las señales de inadaptación son inequívocas y surgen de la simple comparación entre el producto o el trabajo propios y el del colega o el competidor, y, si no se ven directamente, se hacen ver por la comparación que establecen el supervisor o el mercado, en la enseñanza las indicaciones son siempre confusas, pues cualquiera puede tener su opinión sobre cómo se reparten las responsabilidades entre el profesor, el centro, el "sistema" (educativo), la familia, el entorno, la calle, las condiciones de vida, los medios de comunicación, el otro "sistema" (social), alguna "crisis" (de valores, de modelos, religiosa, económica, etc.), etc. Como todo grupo profesional, entonces, el de los docentes se ve necesitado de y empujado a una adaptación permanente, pero, a diferencia de la mayoría de ellos, puede encastillarse en el saber y el saber-hacer inicialmente adquiridos, en los métodos de siempre, en su particular *librillo*; o, alternativamente, en el seguidismo hacia algo que lo saque de modo incondicional del mar de dudas, normalmente el libro de texto. También puede, por supuesto, tratar de seguir el ritmo del cambio, tratar incluso de anticiparse a él y de dominarlo, en el sentido de preverlo y sacar el mejor partido de él. Medios no faltan, desde los recursos oficialmente disponibles, que no son pocos (cursos, cursillos, CPRs, programas especiales, de todos los cuales no se ha sabido todavía que se haya visto desbordada su capacidad), hasta la infinidad de otros accesibles a través de la propia iniciativa, pero es fácil que el profesor prometeico, que mira hacia delante, choque de inmediato con su colega epimeteico, el que sólo mira atrás, bien sea en forma de reacción hostil, de falta de apoyo o de simple indiferencia, y por parte de sus compañeros como individuos, del centro escolar como institución o de la administración educativa como autoridad.

Segundo, altera también su posición porque esto probablemente agrave un deterioro ya patente en términos relativos, algo que a veces se manifiesta en una difícil relación con las familias: mientras que la formación del docente es hoy prácticamente la misma, o del mismo nivel, que hace medio siglo, la de su público indirecto, o los progenitores de su público directo, se ha elevado de forma espectacular; una parte de ellos, incluso, se ven obligados a seguir el ritmo del cambio social y cultural con mucha más cercanía que el profesor y, sobre todo, que el maestro. De un modo u otro, las familias, la mayoría en profesiones y lugares de trabajo menos encastillados que la docencia y la escuela, perciben,

sea de una forma crítica o de una forma fetichista, que la corriente social no se detiene y que ellos mismos, según el caso, sólo logran mantenerse en ella con gran esfuerzo (corriendo para lograr permanecer en el mismo sitio y teniendo que correr mucho más para ir a alguna parte, como en el país de las maravillas) o se ven apartados de ella por falta de medios y/o de capacidades personales, y se interrogan, e interrogan a los enseñantes, sobre si la escuela camina o no a la par de la sociedad. Surgen entonces las mil preguntas: ¿por qué no aprenden ya a leer?, ¿y el inglés?, ¿y la informática?, ¿hay actitudes sexistas?, ¿se refuerza su autoestima?, etc. El docente puede entonces ver su labor revalorizada, dado el mayor interés del entorno por lo que hace en ella, pero también –y, por desgracia, esto es lo más frecuente– puede considerarla cuestionada, sentir que están invadiendo su terreno. Y, una vez más, por cierto, el cambio en el tiempo se vive también como cambio en el espacio, lo longitudinal como transversal: el público de la escuela es comparativamente más diverso, porque la sociedad es más diversa y porque sectores más amplios de ella acceden por más tiempo a la institución, porque colectivos distintos nacen en medios y condiciones diferentes y porque el proceso de cambio agudiza esas diferencias. El enseñante se encuentra entonces con que, lo que para unos es demasiado, para otros es insuficiente; con que, mientras unos no comprenden el sentido de su labor y algunas familias no ofrecen a la escuela el apoyo individual y colectivo necesario, a otros se diría que todo les parece poco, que nunca están satisfechos, que no valoran e incluso que menosprecian su labor.

Pero así son las cosas. El cambio significa alternativas, opciones, libertad, pero también incertidumbre e inseguridad. Contaba Margaret Mead, en su celebrado estudio sobre Samoa –*Adolescencia, sexo y cultura en Samoa*, celebrado, sobre todo, en el mundo de la enseñanza–, que el niño que destacaba en su aprendizaje por encima de lo típico no era felicitado y estimulado, sino reprendido y refrenado. La sociedad se reproducía a sí misma, generación tras generación, de modo prácticamente idéntico, y eso, entre otras cosas, evitaba a los adolescentes samoanos las tremendas crisis de sus coetáneos norteamericanos. En realidad, sabemos algo más de Samoa –véase el desengañoso libro de un incondicional, D. Freeman, *Margaret Mead and Samoa*–: sabemos que en la idílica isla de Mead ya había por entonces una imponente base militar norteamericana, que los lugareños todavía se ríen decenios después de lo que le contaron a la cándida antropóloga, que ya entonces eran especialmente dados a tener que comparecer ante los tribunales coloniales por actos violentos y que el alcohol hacía estragos, como en todos los pueblos que se han visto barridos repentinamente por una ola de cambio exógeno. La disyuntiva no se presenta entre cambiar y permanecer, o entre reformar y conservar, sino entre ser parte del cambio en curso o verse arrojado a sus márgenes. Ya no son tiempos de homeostasis, sino de homeorresis: de nada serviría añorar o tratar de restablecer viejos equilibrios, porque de lo que se trata es de buscar equilibrios nuevos.

VI. Condicionantes culturales del fracaso escolar

Fernando Gil

La escuela moderna tiene sus precedente en la Ilustración. A partir del siglo XIX los legisladores europeos se esfuerzan en ampliar el derecho de todos a la educación dando lugar al fenómeno de la escuela de masas. En el caso español, la ley Moyano, la Ley General de la Educación y la LOGSE ilustran esa evolución al ir aumentando progresivamente hasta los 16 años la edad de escolarización obligatoria. Pero no se trata sólo de una cuestión de derechos.

A partir de los años 50 de este siglo se vive una especie de “revolución mundial educativa”. Casi todos los gobiernos, independientemente de su desarrollo económico y de su ideología política hacen un esfuerzo importante en invertir en educación al ser conscientes de la importancia económica de dicha inversión. La llamada teoría del Capital Humano vino a certificar científicamente esta tendencia. Un obrero de 1970 ponía más ladrillos a la hora, era más productivo que el mismo obrero –es decir, igualmente alimentado y sano– en 1930. La razón estaba en su mayor preparación. Así consiguieron explicar los economistas el aumento de la Renta Nacional de los Estados Unidos. Así se consiguió también explicar el “milagro” de la recuperación de la nación alemana devastada tras la Segunda Guerra Mundial gracias al Plan Marshall. Invertir en capital humano era aumentar el número de años de estudios. Por cada año

de estudios que una persona acumule, una fórmula matemática podría calcular un aumento subsiguiente de sus ingresos en el futuro. Pero como cuando alguien gana más otros se benefician un poco de esa ganancia, indirectamente –al pagar más impuestos o al consumir más– el país se hace más próspero.

Así pues, entendemos cómo la escolarización ha aumentado constantemente: defender la asistencia a la escuela cuenta no sólo con motivos desinteresados sino también “interesados”, no sólo éticos sino también puramente económicos.

Ahora bien, las reformas educativas que vive España y muchos otros países a final del siglo XX insisten en la idea de que el problema fundamental ha pasado de la cantidad a la calidad. Esto quiere decir que por el hecho de que inuchos, incluso la mayoría, estuvieran o estén matriculados formalmente en un centro de enseñanza no se ha acabado con el problema de las desigualdades educativas. Aumentan las matrículas pero no disminuye el fracaso escolar ni las desigualdades bajo muy diversas formas –abandonar antes de tiempo, estudiar enseñanzas de “segunda categoría” que llevarán a peores trabajos en general–. De hecho, las dos tendencias conviven históricamente, pues a partir de los años sesenta numerosos informes en muchos países advertían de que, a pesar de que las clases populares iban ya a la escuela, eran las más afectadas por el fracaso escolar. En concreto, en los años 80, en España, la probabilidad de no estar escolarizado, tras su siguiente cumpleaños, para el hijo de un obrero de 15 años era del 26%, frente al 6,5% del joven de la misma edad perteneciente a las clases medias. No es de extrañar que a los 20 años la tasa de escolarización de la clase obrera sea el 14%, 40 puntos porcentuales más baja que la de las clases medias (Torres Mora, 1991).

Este hallazgo estadístico no sorprende, sin embargo, pues también se había encontrado que la mayor parte de los delitos registrados son realizados por personas que pertenecen a los grupos menos privilegiados económicamente. Una explicación simple y falsa a estos hechos es que estas personas son menos inteligentes o tienen menos capacidad para esforzarse. De esa forma la escuela y la sociedad no tendrían ninguna responsabilidad y el problema desaparecería. Pero, salvo por intereses ideológicos poco confesables en una democracia, ni el fracaso escolar ni la delincuencia se explican por una predisposición genética, por la herencia. Igualmente es un error buscar un único culpable del fracaso escolar en el ambiente familiar o en la escuela. Ambos participan en un mismo proceso que conduce a que los estudiantes fracasen o consigan menos éxitos que los estudiantes privilegiados económica y culturalmente.

LA INFLUENCIA DE LA FAMILIA

Hace casi medio siglo que apareció la noción del “déficit” o “handicap cultural” (*cultural deprivation*) en el área de los servicios sociales educativos de la ciudad de Nueva York. A partir de entonces la investigación se preocupó de las repercusiones del ámbito sociofamiliar en la enseñanza. A pesar de que la es-

cuela trata aparentemente a todos con igualdad, se llegó a pensar que sólo conseguía traducir las desventajas que traen como pasivo cultural los estudiantes de las clases más desfavorecidas. El llamado Informe Coleman (1966) contribuyó a propagar este pensamiento al descubrir que en los Estados Unidos los diferentes rendimientos académicos se debían más que a la calidad de las escuelas –recursos, equipamientos, etc.– a diferencias en el reclutamiento de los alumnos. Basándose en esta concepción del handicap cultural se inventó, como corolario lógico, la estrategia de la compensación. La idea era, y sigue siendo, que una intervención precoz y sistemática podría aumentar la capacidad de adquirir conocimientos escolares en los niños víctimas de esos handicaps de origen familiar. Pero, aunque hoy estemos familiarizados con este tipo de estrategias –desde las clases de apoyo a las medidas dirigidas a grupos específicos como los gitanos–, no significa que el tema no sea debatido.

Una primera crítica que se hizo a los conceptos de handicap cultural y de compensación se fijó en el fondo ideológico de los mismos. Según algunos autores este tipo de planteamientos acabaría por desviar la atención del verdadero culpable: la estructura social. Del mismo modo, la pedagogía de la compensación permitiría el ahorro práctico y político de una transformación radical del sistema de educación y del sistema social. En otras palabras, si el fracaso escolar se debe en buena parte a la influencia familiar, la solución está en dar más recursos económicos y culturales a las familias más desfavorecidas a través, por ejemplo, de una distribución de la renta más progresiva. Se acabaría de paso con otro tipo de problemas que tienen el mismo origen como es el caso ya comentado de la delincuencia: las clases bajas tendrían menos “necesidad” de delinuir. Es claro que este tipo de críticas hay que matizarlas, pues incurren en el mismo defecto que denuncian, es decir, llevan en el fondo a que investigadores, padres y profesores no hagan nada por solucionar el fracaso escolar al entender que la solución está en manos de los políticos.

La segunda objeción que se ha hecho a los conceptos aludidos se fija en su carácter etnocentrista y, por tanto, discriminatorio. Según esto, decir que un alumno gitano tiene un déficit cultural es casi lo mismo que decir que ciertos homosexuales tienen un déficit de carácter fuerte y masculino o que los delincuentes tienen un cromosoma más o menos en su ADN. La comparación se establecería sobre una escala de valores discriminatoria, pues ni al alumno ni al homosexual les “falta” de nada que tengan otros sino que, en todo caso, tienen su propia cultura y sus propios valores tan importantes como la cultura de clase media o los valores masculinos. Dicho de otro modo, etiquetar a algunos niños de “deficientes culturales”, sería como decir que sus padres son de alguna manera incapaces y que lo que define su cultura, su experiencia, sus imágenes y sus representaciones simbólicas de la misma tienen escaso o menos valor.

Sin embargo, esta crítica debe ser matizada, pues también corre el peligro de dejar las cosas –es decir, las desventajas culturales de los alumnos más desfavorecidos– como están. Lo cierto es que los alumnos de clases populares son deficitarios en la cultura de clase media en la misma medida en que los muchachos y muchachas de clase media son deficitarios en otras culturas como la gitana.

Pero como la cultura académica, la que impera en las aulas de los sistemas educativos formales, es más parecida a la de las clases medias que a la de las clases populares o a la de los gitanos, las consecuencias no son las mismas. Para la persona de clase media ser deficitaria en cultura gitana se traduce en dificultades para relacionarse con gitanos o para bailar sus danzas, pero para un gitano ser deficitario en cultura de clase media se traduce en dificultades para lograr un buen resultado académico que le abra las puertas a un buen trabajo. De ahí que la solución deba de ser mixta. Por un lado, debe hacerse un esfuerzo por incorporar a los currícula contenidos que tengan que ver con la forma de vida de todos aquellos que estudian, que recoja la variedad cultural de una nación en un momento dado. Esto es lo mismo que defender que los libros de texto no deben ser androcentristas, es decir, que no deben recoger sólo ilustraciones y nombres de hombres o estar centrados en valores masculinos. Por otro lado, debe existir una política educativa capaz de compensar el déficit cultural familiar de las clases y grupos menos favorecidos para que tengan las mismas oportunidades educativas reales. Los profesores deben, en ambos casos, hacer un esfuerzo tanto por “conocer” la forma de vida de culturas como la obrera o la gitana como por “compensar” la falta de recursos materiales y lingüísticos de ciertos alumnos.

Justamente el lenguaje es el mejor ejemplo para estudiar el problema del handicap cultural. El habla refleja las experiencias cotidianas de los grupos sociales, su dependencia de las condiciones materiales en las que viven, su forma de actuar y de percibir el futuro con un mayor o menor entusiasmo. Partiendo de la idea de que el tipo de estructura lingüística induce una forma particular de estructuración cognitiva y afectiva, B. Bernstein se hizo famoso al observar cómo los niños y niñas utilizan el lenguaje de forma diferente según su posición social. Distinguió entre «lenguaje formal» —que luego llamó «código elaborado»— y «lenguaje coman» —que luego llamó «código restringido»—. El primero se caracteriza por posibilitar el desarrollo de una actitud reflexiva a la vista de las posibilidades estructurales de organización de las frases, por favorecer la elaboración verbal de las intenciones subjetivas, por acrecentar la sensibilidad a las distinciones y a las diferencias y por prestar atención a las posibilidades ofrecidas por un sistema complejo de conceptos jerarquizados por la organización de la experiencia. Por contra, el “lenguaje coman” se caracteriza por su utilización restringida de las posibilidades de organización de la frase, por una restricción de la expresión de ciertas significaciones, por no expresar de forma precisa la experiencia de la particularidad y la diferencia individual, por favorecer la immediatez de la intención, de forma más descriptiva que analítica, por utilizar enunciados categóricos y, en fin, por primar los aspectos personales en detrimento de los aspectos lógicos.

El problema reside en que los niños o niñas de clases sociales superiores son capaces de utilizar los dos tipos de registros según la situación formal o informal en la que se encuentren, mientras que los de clases populares sólo saben utilizar uno de ellos, el “lenguaje coman”. En términos de organización del pensamiento, la escuela significa el paso de las “operaciones concretas” a las

“operaciones formales”, y al implicar estas últimas el lenguaje formal, los alumnos de clases bajas notan un choque, una dificultad para seguir a los profesores y a los compañeros de clases más altas con lo que tienen más probabilidades de fracasar o de desanimarse (González Sánchez, 1987).

LA INFLUENCIA DE LA ESCUELA

Si el maestro o profesor intenta además reforzar su autoridad en el aula “hablando bien” –y recordemos que algunas investigaciones han demostrado que el modelo de “buen profesor”, tal y como es entendido normalmente, exige entre otras cosas, una buena dosis de oratoria– aumentará probablemente los efectos negativos mencionados. Los profesores no intentan perjudicar a los alumnos más desfavorecidos, pero parece claro que, como en el caso de la discriminación sexista, lo hacen de una forma inconsciente. La solución está en que todos los que nos dedicamos a la docencia reflexionemos y hagamos conscientes, para mantenerlos a raya, actos a simple vista inocentes que pueden ser discriminatorios.

Además del lenguaje, verbal y no verbal, los actos de etiquetado son probablemente los que más pueden potenciar el fracaso escolar en la interacción del aula. Los psicólogos Jacobson y Rosenthal hicieron un experimento interesante. Tomaron un 20 por ciento de alumnos de un aula al azar y dijeron a los profesores al principio de curso que se trataba de los más inteligentes. Al final del curso, los profesores ratificaron esa opinión: la profecía se había cumplido. O habría que decir, más correctamente, la autoprophecy, pues la lección que se saca de este ejemplo es que muchas veces lo que el profesor espera del alumno acaba cumpliéndose, de ahí la necesidad de motivar a los alumnos menos aventajados.

La llamada Teoría del Etiquetado (Rosenthal y Jacobson, 1980) nos avisa sobre el peligro de que la etiqueta negativa que se le pone a alguien pueda hacer que ese alguien acabe metiéndose en la piel del grupo de personas que ya están “marcadas”. Este fenómeno se ha comprobado repetidas veces en el caso de drogadictos o delincuentes que reincidieron por el efecto que provocó en ellos la etiqueta. La desviación no depende tanto de la naturaleza del acto de conducta desviada o divergente –un robo o consumir droga, pongamos por caso– como de la reacción social al respecto. Si esa reacción es negativa, entonces puede producirse una “reorganización simbólica del yo”, un cambio psíquico, una asimilación o interiorización de la imagen negativa de uno mismo hasta que por fin acaba comportándose tal y como se espera de él o ella (carrera desviada). Además, si la persona percibe que se le ha colgado una etiqueta negativa injustamente, puede rebelarse contra el sistema que se la colocó –social, académico– precisamente identificándose con la misma («conque soy un ladrón –o mal alumno– ¿eh?, pues ahora veréis»). Etiquetas del tipo «alumno trabajador o esforzado» o «mal alumno» pueden tener efectos menos dramáticos aunque igualmente negativos de cara a la motivación. Cicourel y Kitsuse (1963) observaron que en

centros de secundaria estadounidenses los tutores tendían a clasificar a los alumnos de los orígenes sociales más modestos en categorías como “estudiantes de bajo rendimiento” u “oportunistas”. Esta clasificación no encajaba con las capacidades y rendimientos de esos mismos alumnos medidos objetivamente sino que eran inducidas por rasgos externos como el lenguaje, la indumentaria o los modales.

Bourdieu y Passeron (1967) explican que cuando un profesor distingue entre alumnos “brillantes” y “trabajadores” está favoreciendo inconscientemente a aquellos que proceden de posiciones sociales altas. La razón es que estos últimos han sido entrenados en sus familias en una actitud de seguridad a la hora de hablar y dar opiniones –incluso cuando no se sabe mucho de lo que se opina, lo que significa ser experto en los rodeos verbales, en “enrollarse” o en el arte del “bluff” o farol–, además de contar con libros y otros medios y hábitos –como visitas a exposiciones o museos– que favorecen la erudición que se valora positivamente en la escuela. Frente a ellos, el alumno de clases populares se esfuerza en memorizar el tema de clase y con ese esfuerzo delata su desventaja extraescolar. Concluyen estos autores que no todos tienen el mismo “capital cultural” y que tampoco tienen las mismas actitudes y hábitos. Los de las clases más desfavorecidas tienen menos capital y además tienden a anticipar su porvenir conforme a su experiencia del presente. Como están acostumbrados a oír hablar en sus familias de lo precaria, inestable y negativa que es su posición social y económica, esa experiencia presente hace que no sean muy optimistas en el futuro. De ahí que la mayoría de ellos no tenga muchas esperanzas de conseguir grandes puestos de trabajo o una plaza en las carreras más prestigiosas. De hecho, les cuesta concebir la enseñanza como un “billete” para viajar a una estación social superior, para ascender.

Por último, existe un factor que podría compensar los efectos negativos o disuasorios que tiene la cultura escolar para con los que son deficitarios en ella. Se trata de las relaciones interpersonales que establece cada estudiante alrededor del centro de enseñanza. Pertenecer a una asociación de alumnos, ser consejero escolar o tener amistades entre los alumnos más aventajados o incluso entre los profesores aumenta la capacidad de soportar la desventaja y el fracaso en términos de malas calificaciones. Sin embargo, los grupos informales se forman entre iguales y es normal que los alumnos peor calificados formen grupos de amigos que se definan en contra de sus compañeros mejor calificados y de los profesores. Willis observó cómo en el caso de alumnos obreros, éstos tendían a organizar esa amistad en torno a criterios que han aprendido en sus culturas familiares y que son opuestos a los que rigen en la escuela. Así, por ejemplo, la importancia de lo práctico frente a lo teórico, de lo físico frente a lo abstracto, de la masculinidad, etc.

En conclusión, existen ciertas ventajas o desventajas con las que cuentan los alumnos según la cultura y clase social de origen que se traducen en actitudes más o menos positivas hacia la enseñanza. La forma en la que se organice la escuela –el grado de participación que se dé en la comunidad educativa– y la conciencia que tengan los profesores de los mecanismos que las potencian o las compensan, es fundamental para la consecución de la igualdad de oportunidades.

VII. Las reformas comprehensivas en Europa y las nuevas formas de desigualdad educativa

Mariano F. Enguita y Henry M. Levin

A lo largo de tres décadas, los sistemas escolares europeos han conocido, en su mayor parte, reformas que los han conducido de la segregación de los alumnos a edades tempranas a la unificación, al menos formal, del primer ciclo secundario. En general, aunque con distintos ritmos y variantes, se ha pasado de la separación de los alumnos, a partir del quinto año de escolaridad, en ramas distintas y alternativamente conducentes a la educación superior o al mercado de trabajo, a la extensión del ciclo común hasta hacerlo coincidir con –o aproximarse a– el término del período obligatorio.

En el origen de los sistemas escolares europeos, los estudios secundarios y primarios no nacieron como ramas o niveles de una misma escuela, sino como escuelas separadas destinadas a albergar a grupos sociales distintos. La *grammar school*, el *gymnasium*, el *lycée* o el instituto eran la escuela de la burguesía y la aristocracia, el lugar de formación de los futuros funcionarios y oficiales, y, aunque, desde la introducción de la organización por cursos, formalmente representaron un nivel secundario, tenían sus propias clases de acogida o se nutrían de escuelas elementales distintas de las del resto de la población. Mientras

tanto, la *parochial* o *common school*, la *Volkschule*, la *petite école* o la escuela primaria recogían a una parte importante de las clases populares sin abrir ante ellas el acceso a ulteriores estudios ni otras perspectivas de continuidad. La prolongación de la enseñanza obligatoria a lo largo de los primeros dos tercios de este siglo no se tradujo en una integración vertical de ambas escuelas, sino en la aparición de una rama secundaria separada, constituida fundamentalmente por la *modern secondary school*, la *Hauptschule*, el *collège d'enseignement technique* o la escuela de formación profesional. Las “terceras vías” propuestas entre las ramas nobles y las de aluvión, tales como la *technical school*, la *Realschule*, las secciones de *Modernes-II* francesas o el bachillerato técnico español, o se vieron pronto asimiladas a una de las dos ramas extremas o se convirtieron en nuevas estaciones de selección para los alumnos todavía no diagnosticados.

Las reformas comprehensivas tuvieron lugar primeramente, desde finales de los cincuenta y durante los sesenta, en el Reino Unido –nunca terminada en un tortuoso proceso debido al peculiar papel de las numerosas *Local Education Authorities*, sus relaciones con el gobierno central y el carácter cambiante de éste– y los países escandinavos.¹ Posteriormente, en la década de los setenta, se extendieron a los países mediterráneos.² Hoy, en la década de los ochenta, sólo algunos países centroeuropeos, más o menos los de lengua alemana o directamente emparentada, conservan sistemas segregados o están todavía dando los primeros pasos de la reforma.³

¹ La iniciativa de la reforma comprensiva en Suecia nace en 1946, se comenzó a experimentar en 1950 y había sido generalizada para 1962, incluyendo la secundaria inicial. Los restantes países escandinavos cuentan hoy con ciclos comprensivos de nueve años, más o menos desde mitad de los setenta, que sustituyeron a los anteriores de siete. En Gran Bretaña, tras algunos experimentos locales, la iniciativa legislativa, o más bien administrativa, surgió con la circular 10/65 de este año, pero el proceso de reforma duró hasta finales de los setenta sin llegar nunca a ser completo.

² Aunque la escuela francesa lleva pomposamente el apelativo de *école unique*, estuvo profundamente dividida en secciones internas hasta la Ley Haby de 1975, que unificó los estudios hasta los 14 años y, para la mayoría, hasta los 16. Italia unificó la *scuola media* (11-14 años) ya en 1940, pero no la generalizó hasta 1972. Desde entonces ha habido sucesivas propuestas de reforma tendentes a unificar la secundaria de primer ciclo (el *biennium*, 14-16), pero no han cristalizado. España amplió el tronco común de los 10 a los 14 años en 1970 y está actualmente en proceso de extenderlo hasta los 16, con la ESO.

³ Alemania mantiene todavía la vieja división, a partir del quinto año de escolaridad, entre el *Gymnasium* (bachillerato) y la *Hauptschule* (prolongación de la primaria a la espera del acceso a la profesional) con la mera adición de la *Realschule*, que conduce estudios superiores técnicos no universitarios. La escuela comprensiva (*Gesamtschule*) o simplemente multilateral (*additive* o *kooperative Gesamtschule*) es muy minoritaria, alcanzando cierta entidad tan sólo en las ciudades-Estado y experimentalmente en otros *Länder*. En un grado u otro, Austria, Bélgica, Holanda y Suiza mantienen también estas divisiones, entre o dentro de los centros.

EL CASO EN FAVOR DE LA REFORMA COMPREHENSIVA

Dondequiera que se llevaran a la práctica o alcanzaran, simplemente, el estadio de proyecto, su justificación fue la misma, en parte por responder a problemas de base comunes y en parte por la universalización del discurso educativo a través de los organismos internacionales y la comunicación entre los expertos. Por una parte, se trataba de evitar los efectos socialmente discriminatorios de la selección temprana entre alumnos de distinto origen y condición. Por doquier, diversos estudios habían mostrado que la selección en torno a los diez u once años, no importa que se tratara del *eleven plus* inglés, el “examen de ingreso” (al bachillerato) español, la *orientation* francesa o cualquier otra fórmula, favorecía inequívocamente a los alumnos de origen social alto en detrimento de los de origen social bajo, en cifras absolutas y relativas, sin tener en cuenta la inteligencia medida o haciéndolo.⁴ Prolongando el tronco común, la escuela ejercería mejor un papel compensatorio y se igualarían las oportunidades de los privilegiados y los desfavorecidos. La igualdad de oportunidades escolares, a su vez, se convertiría en igualdad de oportunidades sociales, dada la fuerte asociación de la ocupación y los ingresos con el nivel de estudios.

Por otra parte, el retraso de la selección aseguraría mejor la capacidad del sistema escolar de detectar y promover a los alumnos más capaces, terminando con el despilfarro que para cada nación representaba perder una buena parte de sus mejores cabezas por mor de la segregación temprana. De esta forma, la escuela contribuiría mejor a fomentar el progreso de la nación y a mejorar su posición en la arena de la competencia económica internacional. No debe olvidarse que las dos potencias claramente hegemónicas en la época, los Estados Unidos y la Unión Soviética, contaban ya con sistemas escolares comprehensivos, ni que, en el campo de la teoría y en el ámbito de los organismos internacionales, los años sesenta y los inmediatamente posteriores y anteriores fueron los del reinado de la teoría del capital humano, el enfoque funcionalista de la modernización y la visión de la educación como clave del desarrollo económico.⁵

A estos dos grandes argumentos, claramente en sintonía con los motivos principales de la tónica ideológica de la época –el desarrollo, la meritocracia, el Estado del bienestar–, se unieron sin duda otros. En el contexto de la fractura social de las naciones europeas, la reforma comprehensiva se presentaba como una vía de dilución de los conflictos de clase en la competencia interindividual, atomizada, en un presunto inarco de igualdad de oportunidades. Para los partidos socialdemócratas gobernantes en los países pioneros de las reformas comprehensivas (Suecia y el Reino Unido, por ejemplo), la expansión escolar y la igualdad de las oportunidades educativas eran parte de una política que, basada

⁴ Véanse al respecto, por ejemplo, Baudelot y Establet (1976) sobre el sistema francés, Halsey, Heath y Ridge (1980) sobre el británico, Pérez Peñasco (1978) y Lerena (1976) sobre el español.

⁵ Cf. Papagianis, Klees y Bickel (1986) o Forqum (1985).

en el desarrollo de las funciones asistenciales del Estado y el crecimiento de los servicios públicos, les permitía, por un lado, dirigirse al conjunto de la sociedad, a la busca de la mayoría electoral, y conservar su base social entre los trabajadores, presuntamente los más favorecidos por el Estado del bienestar, sin invocar la división de clases; y lo mismo supondría para la “derecha moderna” en el gobierno en diversos países continentales, empeñada en impedir el resurgir de la izquierda: una “política social” compatible con las reglas de la economía capitalista de mercado.

Además, la clara diferencia de valor entre la rama académica y la profesional en cada sistema había conducido, por efecto de la demanda popular, a una inflación de la primera en detrimento de la segunda. Desde el punto de vista de la estructura del mercado de trabajo, tal inversión de las proporciones carecía enteramente de sentido, sobre todo si en la conciencia del público se mantenían como idea constante las viejas correspondencias entre niveles de titulación y de empleo. Por añadidura, numerosos países europeos, anclados en una legislación vinculada a la tradición elitista, aseguraban el acceso a la educación superior a toda persona que terminase con éxito la secundaria académica, lo que estaba llevando a la inflación, también, de la matrícula universitaria. En tales circunstancias, el secreto deseo de los reformadores era que desde la nueva escuela comprehensiva, desaparecida la insultante bifurcación anterior, una proporción mayor de jóvenes se viera orientada al salto directo al mercado de trabajo o hacia estudios post-secundarios no universitarios.⁶

LAS FUNCIONES DE LA ESCUELA EN LA SOCIEDAD CAPITALISTA

La suerte seguida por las reformas y las reacciones ante las mismas sólo pueden entenderse adecuadamente desde la perspectiva de las funciones contradictorias que desempeña la escuela en las sociedades capitalistas y democráticas. Por una parte, la escuela debe contribuir a reproducir, en lo que le concierne, la fuerza de trabajo requerida por la producción y la estructura social desigual creada en torno a ésta. Por otra, la escuela debe legitimar ideológicamente este resultado, presentándose como un mecanismo perfectamente meritocrático de selección y asignación de los individuos a las diferentes posiciones sociales y reconciliando a cada cual con su suerte o su destino.

La escuela atiende a la primera función sometiendo a niños y jóvenes a unas relaciones sociales que son, en alto grado, una réplica de las relaciones sociales del proceso de trabajo característico del capitalismo. En ella aprenden a someterse a formas impersonales de autoridad, a seguir rutinas organizativas, a aceptar criterios de evaluación ajenos, a entrar en relaciones de competencia

⁶Cf. Este ensanchamiento de la rama académica más allá de las proporciones previstas era claramente la situación en Alemania y Francia a finales de los sesenta y en España a finales de los setenta.

interindividual, a que otros decidan sobre el objeto y el proceso de su trabajo, a poner sus capacidades al servicio de una voluntad situada por encima de la suya, etc. Ahora bien, puesto que las relaciones sociales del proceso de producción no son homogéneas, sino que se articulan en una jerarquía que comprende desde el estricto sometimiento a rutinas y órdenes en los puestos situados en la base hasta el ejercicio de la autonomía y la iniciativa en los ubicados en la cúspide, el sistema educativo debe organizarse en una estructura piramidal que asegure a cada cual el tipo de socialización adecuada al lugar que se presume va a ocupar en la jerarquía laboral.

La segunda función, más volcada sobre la escuela a medida que el mercado perdía credibilidad como mecanismo meritocrático de asignación de los individuos a las posiciones sociales, tiene como eje vertebrador el tratamiento formalmente igual acordado a todos los alumnos. Se supone que este tratamiento igual asegura las mismas posibilidades de éxito a todos, de manera que éste dependerá esencialmente de las capacidades personales y el esfuerzo individual. El cuadro se completa con una representación de la sociedad según la cual la propiedad habría dejado de ser un factor esencial y el acceso al control de los medios de producción y del Estado estaría abierto a todos a través de la demostración de sus capacidades, cuya primera acreditación serían precisamente los títulos escolares. No obstante, puesto que no puede dejarse de admitir que, en cualquier forma de sociedad, los estudiantes deben especializarse a partir de algún momento, esta versión escolar de la ideología meritocrática conduce a una dinámica en la que el punto de división que en un período fue aceptado como justo o inevitable no tarda en pasar a ser visto como un momento demasiado temprano para la selección, en particular si se sitúa antes del término de la escolaridad obligatoria.

Los sistemas escolares segregados, que delimitan estrictamente las oportunidades de enseñanza en función de la estructura del empleo y dividen tempranamente a los alumnos siguiendo pautas más o menos correspondientes a la división social del trabajo, desempeñan mejor la función de reproducir la fuerza de trabajo - salvo que sus divisorias internas se vean desbordadas -, pero, desde el momento en que son vistos como un instrumento de división y discriminación, carecen de la capacidad de legitimar ideológicamente, al menos en términos meritocráticos, la estructura desigual de las sociedades capitalistas y la reproducción generacional de la desigualdad. Los sistemas escolares integrados, que convierten para muchos la vivencia de la exclusión institucional en un proceso individual de rechazo o de asunción de las supuestas limitaciones personales, desempeñan mejor la función de legitimar las diferencias, pero, por ello mismo, no cubren adecuadamente la de jerarquizar a la futura fuerza de trabajo de acuerdo con las necesidades y conveniencias de los empleadores, ya que permiten que la demanda y la matrícula de los estudios más codiciados vaya más allá del crecimiento de los empleos correspondientes y, de paso, hacen que aquéllos dejen de ser reductos exclusivos capaces de asegurar los privilegios de los grupos que antes los monopolizaban.

Las reformas comprehensivas de la enseñanza secundaria, por consiguiente, han reforzado la función de legitimación de la escuela obligatoria, incluida la secundaria de primer ciclo, pero, al mismo tiempo, han socavado la función de diferenciación social de los niveles afectados. Si, en su conjunto, el sistema escolar debía seguir desempeñando esta función, las reformas comprehensivas estaban llamadas a provocar como respuesta otras reordenaciones internas del mismo que le permitieran hacerlo. Pero, antes de detenernos en estas respuestas, lo haremos en los efectos directos de las reformas comprehensivas.

LOS EFECTOS IGUALITARIOS DE LAS REFORMAS COMPREHENSIVAS

Las reformas comprehensivas consiguieron parte de lo que se proponían en términos de igualdad educativa e igualdad de oportunidades escolares. En cualquier caso, frente a la función meramente de custodia que desempeñaban diversas formas de continuación de la escuela básica como la *Hauptschule* alemana, las clases “terminales” francesas o la “prolongación de la primaria” española, cuya única función era albergar a los jóvenes a la espera de que alcanzasen la edad legal para salir al mercado de trabajo, supusieron una ampliación del período de enseñanza y aprendizaje reales. Y, frente a la orientación unilateral hacia la capacitación para trabajos subordinados de las ramas de formación profesional –y también frente a la unilateralidad academicista de las ramas “nobles” clásicas–, significaron la puesta en pie de currícula más multilaterales –ya que no integrales–, mejor adaptados al desarrollo plural de las capacidades personales. Al mismo tiempo, el reto de atender a un público de capacidades y, sobre todo, disposiciones muy diversas, trajo consigo la flexibilización y adecuación del contenido de la enseñanza al entorno y la experimentación e introducción de métodos de enseñanza y aprendizaje más atentos a los intereses de los alumnos.

En contra de las críticas anticipadas según las cuales no iban a conducir sino a igualar a todos a la baja, en la mediocridad, los sistemas comprehensivos se mostraron capaces de lograr un mejor nivel general sin por ello dañar el de los alumnos más avanzados. Aunque los datos en este terreno son siempre resbaladizos –cualquiera que sea el argumento que se pretenda apoyar con ellos–, diversos estudios sobre el “nivel” han venido mostrando que, lejos de producirse la catástrofe anunciada, el tono general mejoraba, si bien muy ligeramente. Aparte del nivel, las tasas de retención, éxito y promoción resultaron ser claramente superiores en los sistemas reformados por comparación con los que mantenían la vieja estructura dividida o con su propio pasado.

El compromiso de los gobiernos y otras autoridades educativas con la reforma trajo también consigo una distribución más equitativa de los recursos, en los tramos de la enseñanza reformados, entre los diversos hábitats, los centros y, de manera más general, los alumnos. Esta igualación sólo se vería cuestionada por la desviación general de recursos de la enseñanza obligatoria hacia la post-obligatoria y de la reglada hacia la ocupacional.

Finalmente, las reformas comprehensivas estimularon enormemente la demanda de acceso y la matrícula real en los niveles siguientes de educación, desde la secundaria de segundo ciclo hasta la post-secundaria y la superior.⁷ Esto sucedió, probablemente, por dos razones. Primero, porque, en el clima general del momento, las reformas comprehensivas en la secundaria inicial vinieron a menudo acompañadas por restricciones en la especialización de la secundaria superior, la apertura de mecanismos de repesca y la oferta de vías alternativas para el acceso a la enseñanza superior.⁸ Segundo, porque tanto dicho clima como las reformas mismas contribuyeron a elevar las aspiraciones y expectativas escolares –y, subsidiariamente, sociales– de amplias capas de la población. En este sentido, el intento de que, a través de un tronco común más largo, una mayor proporción de estudiantes se orientara hacia ulteriores estudios de tipo profesional, no académicos en la secundaria superior ni universitarios en la post-secundaria, se saldó, casi por doquier, en un rotundo fracaso.

Sin embargo, todo esto no significa que las reformas comprehensivas impidiesen a la escuela seguir desempeñando su papel en la reproducción de una estructura social desigual. Sancionaron la igualdad –o, al menos, la igualdad de oportunidades– como objetivo social, ofrecieron a los jóvenes la oportunidad de experimentar esta presunta igualdad durante un período importante de sus vidas y elevaron las expectativas educacionales, ocupacionales y sociales en general, pero no lograron romper la fuerte asociación entre origen social y éxito escolar, ni siquiera reducirla sensiblemente. Además, mediante dispositivos diversos, los grupos sociales que gozaban de una relación de privilegio con la escuela pugnaron, con notable éxito, por mantenerla e incluso reforzarla en formas nuevas.

⁷ Parece llegado el momento de decir que la elevación de las aspiraciones educativas, incluso el aumento acelerado de la matrícula en la universidad –lo que se ha llamado su “masificación” o, con gran generosidad, su “democratización”–, no significa en absoluto una quiebra de la función reproductora. Baudelot et al. (1988) han demostrado cómo la universidad francesa pudo casi doblar sus efectivos entre 1959-60 y 1975-76 (mediando algunos pasos hacia la reforma comprensiva) sin que se alteraran las desigualdades en el acceso para las distintas clases sociales. Lo que sobre todo tuvo lugar, sostienen, fue la masificación del acceso de los hijos –e hijas– de los cuadros superiores, lo que les lleva a hablar de un nuevo *droit de bourgeoisie*: la certidumbre de que se va a asistir a la universidad.

⁸ Por ejemplo, la fórmula de “25 + 4” en Suecia, que permite acceder a la Universidad a los mayores de 25 años con cuatro de experiencia de trabajo (incluido trabajo doméstico, lo que supone todos); el acceso de los mayores de 25 años en España, mediado por pruebas de selección; el *zweiten Bildungsweg* en Alemania Federal, etc., o la aparición de las universidades “abiertas” o “a distancia”. Parece que el primer tipo de fórmula ha resultado irrelevante como vía para permitir el acceso de nuevos grupos sociales y, el segundo, ha conocido un sesgo social tan fuerte o más que el de la vieja universidad.

VIEJAS Y NUEVAS FORMAS DE ESTRATIFICACIÓN INSTITUCIONAL

Un grupo de respuestas ha sido el constituido por medidas diversas de reordenación del sistema educativo, o lo que aquí denominamos estratificación institucional. Por tal entendemos el conjunto de medidas que, explícitamente, adjudican a un tipo de enseñanza un valor superior al de otro (diferenciación horizontal, dentro de un mismo nivel) o elevan barreras nuevas o refuerzan las ya existentes entre un nivel y otro (diferenciación vertical).

Una evolución de este género fue la diferenciación interna de los centros en el tramo correspondiente al tronco común. Mediante sistemas como la oferta de asignaturas optativas de distinto valor académico o la agrupación por capacidades, algunos sistemas escolares llegaron suavemente a reproducir dentro de cada centro las diferencias que se habían propuesto evitar como diferencias entre centros, es decir, entre ramas del sistema escolar. Éste fue el caso manifiesto, por ejemplo, en Inglaterra y Gales a través de formas de separación como el *streaming*, el *banding* o el *setting*, a las que además se añadía un amplio cuadro de opciones. Más o menos invariablemente, el sistema de agrupación por capacidades o niveles suele presentar un sesgo social –y de género y étnico– similar al de la separación escolar en distintas ramas que le precedió. En cuanto a las opciones, sucede tres cuartos de lo mismo: los alumnos de origen social más elevado tienen un horizonte escolar más definido, se desenvuelven o son aconsejados mejor –desde el punto de vista del éxito escolar– en los momentos de elección y son impulsados por los profesores a seguir currícula académicos, y viceversa. De un modo u otro, los nuevos sistemas integrados conservaron la huella de la vieja segregación en forma de división interna, pero ésta iba a resultar menos escandalosa que la anterior bifurcación abierta en ramas separadas y, por tanto, menos susceptible de provocar conflictos sociales en torno a la ordenación de la enseñanza.

La integración de la enseñanza secundaria de primer ciclo y el acceso masivo a la de segundo ciclo trasladaron el elemento diferencial hacia la enseñanza superior. Más allá del período obligatorio reformado, aunque algunos países trataron de reducir las divisiones existentes en la secundaria superior –por ejemplo los escandinavos y, por un tiempo, el Reino Unido–, otros hicieron precisamente lo contrario, procediendo a la subdivisión de la rama académica o creando nuevos canales cortos no conducentes a la enseñanza superior. Así, la proliferación de los bachilleratos y de los ramales secundarios de dos años en Francia, el escaso crecimiento del *sixth-form* y el surgimiento de nuevos exámenes públicos que cierran la secundaria pero no dan acceso a la universidad en Gran Bretaña, o la próxima subdivisión del bachillerato en España.

Numerosas reformas fueron acompañadas del establecimiento o reforzamiento de medidas selectivas previamente existentes en el acceso a la educación superior. Así, en el Reino Unido, las universidades han logrado mantener fuertes restricciones a través de la exigencia de certificados de nivel «A» (*A-level certificate of secondary education*), y, en España, la Ley General de Educación de 1970 –que amplió el tronco común de cuatro a ocho años de duración y creó

el Bachillerato Unificado y Polivalente, éste en buena medida un eufemismo—, pronto fue seguida del establecimiento de pruebas selectivas generales y específicas para el acceso a la Universidad.

En los años setenta proliferaron, asimismo, los nuevos estudios superiores cortos y la división de los tradicionales largos en dos ciclos (diplomatura y licenciatura), aparte de la consolidación del tercer ciclo (doctorado) para un sector de estudiantes más amplio que el dispuesto a dedicarse a la investigación. Así, los sistemas por una u otra razón incapacitados para levantar barreras suficientes en el acceso a la universidad ponían en pie nuevas estaciones de selección a lo largo de la carrera. Los títulos de ciclo corto no encontraron precisamente el favor del público, pero, en todo caso, aumentó la tasa de abandono en los primeros cursos. En cuanto al doctorado, se constituyó en un nuevo nivel llamado a aportar a unos pocos el elemento distintivo y de ventaja que la licenciatura no podía ya ofrecerles. La misma función vendrían a cubrir diversas formas de especialización profesional posterior a la cobertura de la superior reglada, tales como los *masters* españoles.

Junto a las formas anteriormente citadas de acomodación al sistema reformado, o de desactivación de los efectos de las reformas, caracterizadas por tener lugar a través de la acción de la normativa del Estado, hay que contar aquellas otras formas que discurren a través de iniciativas, como suele decirse ahora, “de la sociedad civil”, es decir, a través de reacciones de los grupos en búsqueda de privilegios escolares que no requieren del Estado acción alguna, sino simplemente su tolerancia pasiva o formas de apoyo indirecto —por ejemplo, el éxodo a la escuela privada o la jerarquización de centros presuntamente iguales—; o que, teniendo como agente al Estado, no persiguen como fin explícito la diferenciación de las instituciones educativas, pero la logran a través de caminos oblicuos menos expuestos a la luz y la discusión públicas —por ejemplo, la distribución de los recursos—.

Una de las formas más espectaculares de respuesta fue el recurso a la escuela privada. Deseosos de marcar las diferencias con respecto a los recién llegados a niveles de enseñanza que antes eran su reducto, los sectores sociales en busca de privilegios y en posesión de los medios necesarios para pugnar por ellos, optaron por el abandono de la escuela pública, demasiado accesible ya, y huyeron a centros privados a los que se identificaba, con razón o sin ella, con una enseñanza de mejor calidad y, en todo caso, distinta y distintiva. Para esta migración contaron con el apoyo financiero de los propios gobiernos, obtenido de buen grado si eran conservadores —como en el caso del Reino Unido, donde el gobierno de M. Thatcher ha hecho en todo momento saber, por sus palabras o sus hechos, que consideraba de mejor calidad la enseñanza privada y que no iba a hacer nada para que dejara de ser así— o de mal grado si tenían veleidades socializantes —como en Francia y en España, donde se desataron sendas “guerras escolares” bajo la bandera, no del privilegio, sino de la “libertad de enseñanza” y el “derecho a elegir la educación de los hijos”—. Así, en un contexto de restricciones presupuestarias, fondos que podían haber sido destinados a crear y mejorar

los centros públicos lo fueron al mantenimiento y la expansión de los centros privados.⁹

Adicionalmente, la reordenación del espacio urbano provocada por las fuertes alzas en los precios del suelo y la vivienda, conducente a una mayor segregación geográfica entre las clases sociales y los grupos de distinto poder adquisitivo, y la flexibilización de las restricciones en la elección de centro público, han llevado a una jerarquización de éstos que asigna valores muy distintos al paso por los mismos.

La diferenciación horizontal, que nunca había dejado de existir en la enseñanza superior, se hizo omnipresente en ella. En primer lugar, numerosos países, con el habitual argumento de la escasez de cuadros medios y el vacío institucional para su formación, trataron de poner en pie una amplia red de instituciones superiores pero no universitarias que ofrecieran estudios de ciclo corto capaces de absorber la nueva demanda sin una explosión de la enseñanza universitaria propiamente dicha. Así surgieron los *polytechnics* británicos, los *Instituts Universitaires de Technologie* franceses, o se reforzaron Escuelas Universitarias españolas. Paralelamente, mientras las universidades en su conjunto no podían evitar la inflación de la matrícula, los centros más elitistas, no importa que formalmente estuvieran ubicados dentro o fuera de ellas, resistían la andanada manteniendo cifras de acceso estrictamente minoritarias. Ése ha sido el caso, por ejemplo, de las *Grandes Écoles* francesas o de las Escuelas Técnicas Superiores españolas, así como el de las universidades inglesas más prestigiosas. A todo esto se añadiría una profunda diferenciación interna de las viejas enseñanzas universitarias, al margen de los nuevos estudios superiores o de la impermeabilidad de los centros más elitistas. En general, el aluvión de los nuevos matriculados iría a parar a las facultades y escuelas de menor prestigio, por lo común vinculadas a las funciones asistenciales del Estado –las facultades de letras y ciencias, las escuelas de magisterio, etc.–, pero no a las asociadas a grupos profesionales altamente privilegiados –por ejemplo, las de medicina–. Por si esto fuera poco, bajo las banderas de la autonomía universitaria y la apertura al mundo de la empresa, sucesivas reformas legislativas han tratado de introducir una diferenciación entre títulos superiores formalmente iguales que sometiera su valor a las normas del mercado. Esto es lo que ha profundizado el gobierno británico al declarar universidades “basadas en la investigación” las de Oxford, Cambridge, Birmingham y Manchester; lo que quiso hacer el gobierno francés con la ley Devaquet, que provocó una airada y eficaz respuesta de los estudiantes; y lo que el gobierno socialista español anunció con la Ley de Reforma Universitaria y trata ahora de poner en práctica con la reforma de los planes de estudios y el desarrollo de los llamados “títulos propios”.

⁹ En general, que la principal función de la escuela privada, más que cualquiera de las que normalmente se aducen –confesional, o “formativa”, frente a una escuela pública laica o meramente “instructiva”–, es la consecución de ventajas sociales, debería resultar claro a partir de la simple constatación de su mayor presencia en la secundaria que en la primaria y en las ciudades que en el campo. Si la función fuera otra, las proporciones deberían ser justamente las contrarias.

De manera adicional, mientras la enseñanza secundaria veía más o menos congelado su presupuesto, y en disminución franca si se tiene en cuenta el aumento de la matrícula, lo que la convertía en una opción económicamente costosa y de rentabilidad dudosa para los particulares, cantidades muy considerables de fondos públicos serían destinadas a la formación ocupacional, ofrecida por doquier de forma gratuita –los pioneros en esto fueron los británicos, con el irresistible auge de la Manpower Services Commission, hoy Training Agency, pero ya se ha convertido en un fenómeno generalizado a partir de la política de la Comunidad Europea de financiar al cincuenta por ciento la formación ocupacional pero no apoyar en modo alguno la reglada: véase, en España, la expansión de la formación ocupacional a través del Plan Nacional de Formación e Inserción Profesional-. En general, hubo un desplazamiento relativo de recursos hacia la post-secundaria y la superior, pero no afectó por igual a los distintos tipos de estudios. En particular, el aumento absoluto de los recursos destinados a la enseñanza superior (con la notable excepción de Inglaterra, de la mano de la Sra. Thatcher) no siguió el fuerte ritmo de crecimiento de la matrícula universitaria, por lo que la cantidad de recursos por estudiante resultó disminuida. Pero tal disminución tampoco afectó a todos por igual, pues mientras algunos centros abrían las puertas para acoger al creciente aluvión de matriculados, viendo así degradarse todas las ratios por estudiante que se suponen indicadores de la calidad (entendida como insumo), otros mantenían firmes sus barreras selectivas, quedando al margen del declive general o incluso moviéndose en sentido contrario.

El auge de la formación ocupacional puede interpretarse también, al margen de otras funciones, como una nueva forma de selección para los menos favorecidos. Los que transitaban con éxito por la escuela primaria y secundaria pasan por posteriores estaciones de selección al detalle en el acceso a la secundaria superior y cada nivel universitario, tanto por el acceso mismo como por la diversidad de opciones de distinto valor en cada peldaño. La ampliación del período obligatorio y la reforma comprensiva, por el contrario, convierten a los que no van más allá de su ámbito en una masa indiferenciada, por su educación, desde el punto de vista de la estratificación social o del acceso al empleo. En una época de desempleo juvenil masivo y largos períodos de transición de la escuela al empleo, la formación ocupacional viene a establecer una nueva jerarquía de detalle entre ellos.

En la transición al mercado de trabajo, en fin, los viejos títulos no podían seguir manteniendo las mismas correspondencias con los empleos, radicalmente alterada la estructura de los primeros y conservándose esencialmente constante la de los segundos. Sin embargo, esto no implica que los títulos escolares hayan perdido su papel discriminante. Al contrario, la asociación entre oportunidades de encontrar empleo, tipo de empleo al que se accede o ingresos, de un lado, y nivel de educación, del otro, parece haberse reforzado. Lo que se pierde con la traída y llevada “inflación de diplomas” no es la importancia de su posesión frente a su no posesión, que resulta claramente aumentada, sino, por decirlo de algún modo, la vieja tabla de equivalencias entre títulos y empleos: el

el mismo título ya no garantiza el mismo empleo que un decenio antes (salvo que mantenga su exclusividad). Por otra parte, tal inflación se traduce en un reforzamiento del papel de los factores no asociados a la educación en el acceso al empleo o, si se prefiere, en una restitución de la influencia directa del origen y las relaciones familiares y sociales, siempre vigentes pero ahora menos estrechamente asociadas a unas credenciales escolares demasiado accesibles.

De este modo, las reformas comprehensivas no sirvieron para eliminar el papel reproductivo y estratificador de la escuela, sino que, al limitar su desempeño en el período obligatorio, es decir, en la secundaria de primer ciclo y, subsidiariamente, en la de segundo ciclo, lo desplazaron hacia la enseñanza superior y post-secundaria. El resultado, en definitiva, ante una estructura jerárquica del empleo y de la sociedad relativamente estable —en comparación con la de la escuela— fue la traslación de las desigualdades educativas, y de la función manifiesta de reproducción de las diferencias sociales, hacia los niveles superiores del sistema escolar.

LAS CONSECUENCIAS

Sin embargo, sería ingenuo contentarse con afirmar que, cumpliendo los deseos del principio Salina, todo ha cambiado para que nada cambie. Aunque los sistemas educativos siguen desempeñando su función de contribuir a la reproducción de una sociedad desigual y jerarquizada, sin duda los cambios acaecidos no han dejado de tener consecuencias.

Al calor de las reformas comprehensivas, nuevas generaciones de futuros trabajadores han accedido a una educación más prolongada, menos directamente enfocada hacia el trabajo subordinado y rutinario, más libre y creativa, y han sido empujados a alimentar expectativas crecientes en relación al empleo. Estas elevadas expectativas ocupacionales, al contrastarse con las oportunidades reales de empleo y la configuración actual de los puestos de trabajo, han tendido, tienden y tenderán cada vez más a traducirse en frustración y descontento frente a los mismos. Pero, aunque la frustración es la base del deseo de cambio, el desajuste aquí señalado podía conducir a dos dinámicas bien distintas.

Una dinámica potencial, sin duda la más fructífera, era —y, en última instancia, es— la de una movilización creciente de los trabajadores en favor de la mejora de sus condiciones de trabajo, el enriquecimiento de sus tareas, nuevas formas de organización y demandas de control sobre la producción. Sin duda la creciente escolarización fue una de las bases de los movimientos que, en la década de los sesenta y los primeros setenta, enarbolaron lo que entonces se denominó “reivindicaciones cualitativas” (sobre la organización, el contenido y la finalidad del trabajo, en vez de sobre las contrapartidas salariales, horarias, etc.), avanzadas por vez primera por sectores de trabajadores que no extraían su imagen de la nostalgia de un mundo ya perdido, como fue el caso de los artesanos en la revolución industrial, sino del proyecto de un mundo nuevo, de

unas nuevas relaciones sociales que no habían conocido. En el campo de la teoría social y la estrategia política, esto es lo que se expresó en fórmulas como las de la “nueva clase obrera”, los “nuevos intelectuales”, la “alianza de las fuerzas del trabajo y la cultura”, etc.

Más allá del proceso de producción inmediato, la frustración de las expectativas alentadas por la ubicación de la escuela en el centro del discurso legitimador meritocrático, con sus inevitables secuelas de crecimiento de la demanda y la oferta de educación y, a medio y largo plazo, “sobreeducación” masiva o, mejor dicho, subempleo, empleo por debajo de la cualificación o infrautilización de las capacidades adquiridas, amenazaba con desplazar el foco de la demanda popular de igualdad social –o limitación de las desigualdades– y movilidad desde la escuela, identificada ya como falsa promesa, a la organización capitalista de la economía y el papel subordinado del Estado, traduciéndose en demandas de mayor democracia política y económica. También sucedió esto en los últimos años sesenta y primeros setenta, con expresiones tan espectaculares como el Mayo francés, el otoño caliente italiano, las huelgas generales inglesas o el acoso social a la dictadura española.

No obstante, la década de los ochenta y noventa ha sido testigo de una dinámica bien distinta. Como las precedentes, no ha estado libre de formas de resistencia y rechazo individuales: absentismo laboral, alcoholismo, consumo de drogas, elevada rotación, pequeño sabotaje, manifestaciones diversas de descontento y rechazo individual del trabajo asalariado. Pero la atomística dinámica del descontento individual ha hecho sombra a la dinámica colectiva. A partir del comienzo de la crisis económica mundial, el virtual pleno empleo ha dejado paso al desempleo masivo, conservar el puesto de trabajo ha llegado a ser mucho más importante que transformarlo, las organizaciones sindicales han perdido peso social y los gobiernos socialdemócratas han sido barridos por opciones conservadoras radicalizadas o se han adaptado por sí mismos a la tónica marcada por la “nueva derecha” y el neoliberalismo económico. La acción colectiva no sólo requiere motivos, sino también posibilidades y proyectos. Cuando unas y otros faltan o no son vistos, la estrategia del “sálvese quien pueda” aparece más viable en el cálculo individual que la acción colectiva. Esto es lo que está sucediendo en el período actual, dominado por la insolidaridad y el neodarwinismo sociales. Al fin y al cabo, ése era uno de los propósitos de las reformas comprehensivas y, en general, del discurso sobre la escuela como garante de la igualdad de oportunidades en una sociedad dividida: transformar los conflictos sociales, de clase, de género o étnicos, en una lucha individual de todos contra todos. Sin embargo, si nuestra hipótesis de que la evolución y expansión de la escuela fue un importante factor causal en la demanda de cambios en la organización del trabajo es cierta, y puesto que tal evolución ha continuado, tal vez la década de los noventa nos depare importantes sorpresas.

Ahora bien, la constatación del desajuste, en términos de reproducción de las relaciones sociales, entre lo que la escuela ha llegado a ser a través de las reformas comprehensivas y de su evolución más general y lo que la economía capitalista requiere, puede encontrarse hoy, si no –o difícilmente– en las prácti-

cas sociales colectivas de quienes han vivido la experiencia de la escuela reformada, sí en la contraofensiva manifiesta lanzada por el neoconservadurismo en favor de una escuela más claramente al servicio de las necesidades del capital. Aunque éste no es el lugar para tratar en detalle esta cuestión, no podemos dejar de señalar cómo la igualdad de oportunidades, la vieja enseña del consenso en materia de educación, es sustituida hoy por la búsqueda de la “excellencia” o de la “calidad”, consignas tras las cuales no es difícil ver la demanda de un sistema escolar menos igualitario. Otro tópico de nuestros días, la “vuelta a los fundamentos”, merece ser valorado, más que por lo que dice –que volvamos a los viejos contenidos–, por lo que traería consigo –la vuelta de los viejos métodos-. Si los perros ladran es señal de que cabalgamos, aunque a veces lo hagamos en círculo sin ser conscientes de ello. El reconocimiento de las limitaciones de las reformas realizadas o emprendidas, incluso de sus efectos perversos, no debe hacernos olvidar que, si bien no han resultado las panaceas prometidas, sí han supuesto notables avances en dirección a una escuela más abierta, libre y democrática.

VIII. La pirámide educativa

Julio Carabaña

Como la población en general, también la del sistema de enseñanza puede representarse como una pirámide. Más que pirámide la figura resultante es la de un trompo o un huevo, pues preescolar constituye una base estrecha y creciente y la máxima anchura se da en la Enseñanza Obligatoria, pero la convención es usar la metáfora de la pirámide. Estas pirámides son de escalones. Pueden concebirse dos variantes, una en la que los escalones son edades y otra en la que los escalones son cursos. Cuando los escalones son edades la pirámide representa el tiempo que los alumnos permanecen en el sistema, si los escalones son cursos la pirámide representa el logro escolar de los alumnos, es decir, lo lejos que éstos llegan en el sistema no importa en qué tiempo; o, por decirlo de otro modo, las carreras académicas de los alumnos.

Cuatro tipos de factores determinan los cambios en la pirámide educativa: demográficos, socioeconómicos, de ordenación y académicos. Los factores demográficos condicionan obviamente la anchura máxima de la “pirámide”. Los factores socioeconómicos, como un aumento de la renta, afectan sobre todo a las familias e influyen en su demanda de estudios, sobre todo voluntarios, condicionando mucho la parte media de la pirámide. Los factores de ordenación, como la LGE o la LOGSE o la introducción de la selectividad, influyen más que nada en la forma de la pirámide, al establecer qué partes del sistema hay que terminar para acceder a otras. Factores académicos, por último, son las variaciones que los profesores introducen en los criterios previstos en la orde-

nación del sistema, y que facilitan o dificultan los *flujos* entre las zonas de la pirámide.

Aunque no vamos a dibujarlas, nuestra consideración se centrará en la evolución de las pirámides de logro o carrera escolar en la España de la segunda mitad del siglo XX. El estudio de esta evolución y de sus causas tiene un gran interés para los planificadores de la enseñanza (y en particular para sus reformadores), para los estudiosos de la relación del sistema educativo con el productivo y para los estudiantes que eligen la enseñanza como profesión. Consideraremos cuatro pirámides, coincidentes aproximadamente con cada una de las cuatro últimas décadas, en cada una de las cuales predominó uno de los factores que acabamos de enumerar.

Estas pirámides se reflejan en la tabla 1, que es una tabla muy compleja. Presenta cuatro subtablas, la primera de cifras absolutas y las otras tres de porcentajes, la segunda sobre las cohortes de edad, la tercera sobre los alumnos de Bachiller tres años antes de la Universidad (es decir, cuarto de Bachiller Elemental y Primero de BUP) y la cuarta sobre alumnos de COU un año antes de primero de Universidad. A su vez, cada subtabla se divide en cuatro partes, cada una de las cuales se refiere a una de las décadas o pirámides que estudiamos. Más precisamente, los años están referidos siempre a cuarto de Bachillerato y primero de BUP, *que es el nivel al que se refiere directamente la división en épocas y la influencia de los factores*.

LOS FACTORES SOCIOECONÓMICOS Y EL DESPEGUE DE LOS BACHILLERES EN LOS AÑOS SESENTA

Durante la primera fase del franquismo, de la guerra al plan de estabilización de 1959, crecieron lentamente tanto la enseñanza primaria como la secundaria, que, por cierto, no se concebían en la época como formando un solo cuerpo o pirámide, sino como dos enseñanzas separadas, la primaria destinada a las clases bajas, la secundaria –lo dice explícitamente la ley de Bachillerato de 1938 y no lo modificó la de 1956– destinada a las clases medias, y divididas por el examen de ingreso en el Bachillerato. Pues bien, el primer cambio fuerte en este pseudo-sistema educativo, el cambio que inauguró una serie que llega hasta la actualidad, no se debió a ley ni a reforma administrativa alguna, sino a que los estudiantes de Bachillerato comenzaron a crecer muy deprisa. Este crecimiento puede apreciarse en la tabla 1A, columna IV, parte A, referido a los alumnos de cuarto de Bachiller.

La tabla 2 detalla la evolución. Hacia 1950 comenzaban el Bachillerato aproximadamente unos 60.000 estudiantes, hacia 1955 fueron unos 100.000. Esta cifra se contiene hasta 1960 en que salta a 135.000; a partir de este año crecen hasta 390.000 en 1969, cuando la LGP suprime este Bachillerato. En veinte años, los alumnos de ingreso se multiplicaron casi por ocho, a un ritmo de crecimiento medio del 10%, y en términos relativos pasaron de ser el 10% a ser c. el 62% de la cohorte de edad correspondiente.

¿Cuáles fueron las causas de este crecimiento tan fuerte? Influyeron evidentemente factores demográficos, pues las generaciones de la postguerra fueron creciendo de tamaño, de unos 400.000 individuos hacia 1940-41 a casi 600.000 efectivos veinte años después. Pero después de descontar estos factores, todavía queda el paso del 10% al 62% de las correspondientes generaciones. Influyeron también factores académicos y de ordenación. Aunque el sistema fuera el mismo, comparando los candidatos a ingreso con los efectivamente aprobados, da la impresión de que desde 1955 se estableció una especie de *numerus clausus* que aumentó mucho el porcentaje de suspensos. La restricción se alivió bruscamente en 1960 y se eliminó totalmente en 1966, año en el que se suprimió el examen de ingreso y en el que los Institutos de Bachillerato superaron en alumnos de 10 años a las escuelas primarias. *Pero sobre todo influyeron factores económicos*, directamente en la demanda de puestos escolares, indirectamente en la oferta. Durante todos estos años la economía creció a un ritmo anual bastante regular de 6-7%. Sólo en dos años, 1959 y 1960, los años del plan de estabilización, el crecimiento fue negativo y puede verse que precisamente en 1959 los candidatos a ingresar en Bachillerato apenas crecieron. En general, e incluido este año 1959, la elasticidad-renta del ingreso en Bachillerato está entre 1,5 y 2. En cuanto a la oferta, presionado sin duda por el numero de suspensos desde 1955, el Gobierno comenzó a aumentar el numero de Institutos de Enseñanza Media a un ritmo de 10% a partir de 1960. Así fue como la oferta se fue adecuando a la demanda.¹

¿Hasta dónde habría llegado ésta –la demanda– de no cambiar el sistema la LGF? Al 10% de aumento anual toda la generación habría ingresado en Bachiller en cinco o seis años; y si el crecimiento se hubiera limitado al 5% anual, habría ocurrido lo mismo algunos años más tarde. Ahora bien, es irrealista suponer tales tasas de crecimiento cuando ya se ha alcanzado el 60% de una generación: la elasticidad respecto al crecimiento económico ha de decrecer en algún punto. Quizás un modelo epidemiológico en el que el aumento depende tanto de los ya “contagiados” como de los que quedan por contagiar fuera adecuado. En todo caso, la LGF cambió el sistema, y aunque nunca sabremos lo que hubiera ocurrido si no, sí que sabemos lo que se *aprecia* que ocurriría: que todos los niños iban al Bachillerato y las escuelas de primaria quedaban vacías a partir de los diez años.

¹ Más indirectamente aún, la economía también determinó el crecimiento demográfico, con lo cual todo sería, en último término, resultado del crecimiento económico. La relación causal entre crecimiento de la economía y crecimiento de la demanda de enseñanza es fácil de comprender, pero difícil de demostrar. Una aproximación son los análisis de series temporales, como los realizados por Mora (Mora, 1990).

LA REORDENACIÓN DEL SISTEMA POR LA LGE Y LA CONTRACCIÓN DEL BUP EN LOS SETENTA

Sustituyendo el masificado Bachillerato Elemental por el último ciclo de la EGB, obligatorio, la LGE hacia en buena parte de la necesidad virtud. La selección no comenzaría en adelante a los diez años, sino a los catorce, y los determinantes del ingreso en el (nuevo) BUP no serían ya sólo socioeconómicos, sino también académicos: se exigía superar con éxito la EGB (Graduado Escolar), superación que, debiendo ser certificada por los profesores, podía eventualmente depender de un examen centralizado. Además, como alternativa al Bachillerato se generalizaba la FP.

La LGE cambió así la forma de la pirámide. ¿Cuál fue su efecto sobre el tamaño del Bachillerato? Creo que para estimarlo se debe comparar cuarto de Bachillerato Elemental con primero de BUP, en razón de que son los dos cursos más próximos que a) son voluntarios, b) son funcionalmente equivalentes, en el sentido de que son necesarios para todos los estudios posteriores (antiguas Escuelas de Grado Medio, luego Escuelas Universitarias y Facultades y ETS)² y c) están ambos a cuatro años de la Universidad. Si así se hace, puede verse en la tabla 1A que, después del “curso hueco” resultante de aumentar un año el tiempo de llegada a la Universidad, el número de alumnos de primero de BUP tardó unos diez años (hasta 1984-5) en igualar el numero de los alumnos de cuarto de Bachiller. No puede decirse, por tanto, que la LGE originara un acceso masivo al Bachillerato, como frecuentemente se ha hecho (Enguita, 1990:76-77); lo que realmente originó fue una *contracción* de este acceso.

En cambio, la LGE sí que aumentó el número de los que llegaban al final del Bachillerato. Pero la causa no fue la novedad del BUP, sino la exigencia del COU en las Escuelas Universitarias. Que ésta es la causa se aprecia porque la proporción de alumnos de cuarto de Bachiller que llega a COU, que estaba en torno al 26% antes de la LGE, comienza a crecer y llega al 62,8% en la última promoción de Bachilleres Elementales (tabla 1C). Por eso quizás la contracción fue menor en COU, cuya proporción sobre primero se eleva hasta c. 75%, de tal modo que la recuperación de este curso tardó sólo cuatro años. Ahora bien, si se comparan los alumnos aprobados en COU en vez de los matriculados, también se tardaron diez años en la recuperación: hasta 1988-9 no se superaron los 175.000 aprobados en COU de 1977-8 (tabla 1A). Se trata, como vamos a ver, de un efecto de la selectividad sobre la severidad del COU.

¿Cuáles fueron los efectos de la LGE sobre la parte superior de la pirámide, correspondiente a la Universidad? Hemos de tener en cuenta que inmediata-

² Primero de BUP es el “noveno” curso, correspondiente a los quince años. Cronológicamente se corresponde con Quinto de los antiguos Bachilleres. Pero funcionalmente son muy distintos, pues el antiguo Quinto de Bachiller no era necesario para acceder a las Estudios de Grado Medio, mientras que sin BUP no se puede entrar en las Escuelas Universitarias. Además, como resultado de que tras la LGE se necesita un año más de estudios para acceder a la Universidad, primero de BUP está a un año más de ésta.

mente el efecto se produjo a través de la supresión de la Selectividad y de la exigencia de COU para las Escuelas Universitarias a los Bachilleres antiguos, y sólo desde 1979-80, que es cuando ingresan en la Universidad los primeros alumnos de BUP, sobre éstos. Vamos a ver por separado ambos efectos. Antes de la LGE llegaban a lo que entonces era Universidad (Facultades y Escuelas Técnicas) aproximadamente el 45-46% de los alumnos de bachiller cuatro años antes (cuarto de BE), tras superar dos reválidas y la llamada prueba de madurez (tabla 1C). Cuando la LGE suprimió la prueba de madurez, la tasa se elevó al 48% y hubo en primero 97.000 alumnos³. Esto ocurrió en el curso 1972-73, cuando estaban llegando a la Universidad los 214.000 alumnos que habían comenzado Bachillerato en 1964. Estaban por llegar los supervivientes de los 390.000 que lo habían comenzado el último año, 1969, que con la tasa "antigua" habrían supuesto 162.000 alumnos y con la "nueva" 176.000 alumnos (tabla 1A). Es decir, *con prueba de madurez, sin LGE, la expansión del Bachillerato en los sesenta también habría "masificado" la Universidad en los setenta.* Si en vez de esas cifras, los que efectivamente ingresaron fueron 124.500 (una tasa de supervivencia del 34% desde el Bachiller cuatro años antes, en vez del 45% o el 48%), es decir, si los alumnos de primero de Facultades y Escuelas Técnicas no se doblaron en siete años como los de Bachiller, sino que crecieron sólo un 50%, ello se debió a la reintroducción de la selectividad por el Ministerio Martínez Esteruelas. Seguramente fue también efecto de esta prueba la disminución de los aprobados en COU en los años siguientes.

En suma, el crecimiento de la Universidad en los setenta es consecuencia del de Bachiller en los sesenta, y tiene, como éste, raíces socioeconómicas y poco que ver con la LGE. Puede asegurarse que sin la supresión de la selectividad por la LGE, tanto el problema ("masificación") como la reacción ministerial ("selectividad") habrían sido los mismos. Lo único nuevo fue la crítica, que aprovechó la contradicción de la selectividad con el espíritu de la LGE. Podemos, pues, declarar a la LGE totalmente inocente de los avatares del ingreso de los Bachilleres en Facultades y Escuelas Técnicas Superiores durante los setenta.⁴

La LGE sí tuvo, en cambio, efecto inmediato sobre las Escuelas Universitarias: frenó directamente el ingreso en ellas, y contrajo durante algunos años ingresos y alumnado. Antes de 1968 se ingresaba con el Bachiller Elemental. En este año, una reordenación aislada exigió el Bachiller Superior. Tras la LGE de 1970 se necesita BUP y COU. En total, cuatro años más, y cuatro "cursos semi-huecos" en unos pocos años, con el consiguiente estancamiento de los efectivos: la cifra de alumnos de primero y totales de 1966-67 no volvió a ser alcanzada hasta 1974-75.

³ Hablamos de alumnos de primero, no de alumnos de nuevo ingreso. Desgraciadamente, la estadística no separó los alumnos de nuevo ingreso hasta la "promoción hueca" que ingresó en 1978-79.

⁴ No faltaron quienes cometieron el anacronismo literal de atribuir la LGE el aumento y la mala preparación de los universitarios en 1972-73.

Estando ya consolidada la selectividad y la exigencia de COU para las EU, ¿qué ocurrió cuando los primeros alumnos de BUP llegaron a la Universidad a partir de 1979-80? Si nos limitamos a los cinco primeros años, esto es, hasta 1984-85 la respuesta más adecuada es: la contracción de BUP se transmitió a la Universidad. En términos absolutos, durante los primeros cinco años, hasta 1983, los ingresos no superaron los de la última promoción de Bachilleres Elementales (tabla 1A). En términos relativos, si seguimos con los alumnos de Bachiller cuatro años antes de la Universidad como base (tabla 1C) los aprobados en COU pasaron del 48,5% en 1977 al 49,6% en 1983, los de primero de Facultades y ETS de 44,5% en 1974 a 42,7% en 1983, los de primero de EU de 25,2% en 1974 a 24% en 1983. Sólo cuando llegó a la Universidad la sexta promoción de BUP, en 1984, estos porcentajes subieron a 49% y 26,2% respectivamente, para mantenerse con oscilaciones en estos niveles (pese a que los aprobados en COU varián muy poco). Es difícil decir a qué se debió este aumento, pero parece claro que no al BUP, que permaneció igual.

¿Y qué ocurrió cuando todos estos alumnos comenzaron a terminar, cinco y tres años después, es decir, entre 1983 y 1990? Entre los de Bachiller antiguo, los cambios en la entrada se reflejan mitigados en la salida. Tomando la base habitual para los porcentajes (tabla 1C), la supresión de la selectividad aumentó los licenciados de c. 14% a c. 16%, y su reintroducción los redujo de nuevo a c. 14%. Pero desde que se requirió el Bachillerato Superior para ingresar en las luego Escuelas Universitarias, el % de diplomados se redujo drásticamente, terminando diplomaturas c. 12% de los Bachilleres antiguos. Pues bien, los alumnos con BUP que acaban se elevan claramente en Facultades y ETS hasta c. 19%, pero en Diplomaturas se mantienen al nivel anterior e incluso disminuyen. Se puede ser optimista y pensar que aumenta el éxito debido a la mayor calidad del BUP, pero parece más realista buscar las causas de los escasos cambios en la propia Universidad.

Para completar el panorama, tenemos que referirnos al efecto de la LGE sobre la FP, rama en la cual los alumnos sí crecieron enormemente, a consecuencia en buena parte de la inauguración de la rama administrativa, que amplió la FP a las mujeres (cuya presencia era casi nula antes).

En suma, únicamente en FP provocó la LGE de 1970 el gran aumento de la escolaridad que se le suele atribuir. En Bachillerato frenó bastante el acceso, aunque al incorporar las EU a la Universidad ampliara el número de alumnos de Bachiller Superior y COU. En la Universidad, contrajo el crecimiento por tres razones: por la contracción de los Bachilleres, por el aumento de los cursos necesarios para el acceso (sobre todo en las EU) y, cierto que contra su espíritu, por la reintroducción de las pruebas de "selectividad". La influencia del nuevo BUP –el verdadero cambio de la LGE– sobre la Universidad puede considerarse nula.

LOS FACTORES ACADÉMICOS Y LA EXPANSIÓN DEL BUP EN LOS OCHENTA

Acabamos de ver cómo las tasas de paso entre el Bachillerato y las Facultades y ETS mantuvieron una gran estabilidad pese a la LGE, siendo sensibles sólo a los cambios en la selectividad, y que con la LGE aumentó la FP y se contrajo el BUP. La tabla 3 (dividida en tres partes, que se corresponden con las tres últimas de la tabla 1) muestra cómo esta contracción se debió a los nuevos requisitos académicos (Graduado Escolar) para comenzar BUP. Tan pronto como el paso a BUP dependió de las decisiones de los profesores sobre la promoción de los alumnos entre los cursos de EGB, los tránsitos se produjeron con gran regularidad: alrededor de un 87% de los alumnos pasaban de sexto a séptimo, la misma proporción de séptimo a octavo; por su parte, los Graduados eran aproximadamente el 70% de los matriculados en Octavo, pasando a BUP el 80% de éstos (3B, parte alta). En los tres o cuatro primeros años, crecieron las tasas de cuarto a quinto y de quinto a sexto porque los repetidores se concentraron en este curso, y por eso crecieron los graduados y los alumnos de BUP. Después no sólo las tasas de paso, sino hasta el número absoluto de alumnos de sexto aprecia haberse estabilizado, y con él el de alumnos de primero de BUP (tabla 3A, parte alta). Pues bien, estos mismos requisitos académicos que trajeron el ingreso a BUP en los setenta, lo ampliaron luego durante los ochenta.

Proyectando al futuro tasas tan estables me atreví hacia 1980 a predecir que los alumnos universitarios crecerían poco o nada (Arango y Carabaña: 1981) y dos años más tarde no encontramos motivo para variar las proyecciones (Carabaña y Arango: 1983). Cierta que subrayamos que esta combinación de decisiones de tipo académico y administrativo «también podía haber dado lugar a variaciones importantes» (Carabaña y Arango: 1983, 73), pero no vimos motivos por los cuales dichas variaciones fueran a producirse. Sin embargo, las variaciones se produjeron y nuestras proyecciones erraron a la baja. Aproximadamente a partir de 1983 cada uno de los tres tránsitos entre sexto y el título de Graduado Escolar subió en al menos cinco puntos, siendo la variación más notable el aumento en seis puntos porcentuales de los Graduados Escolares (tabla 3B, parte central). Esta tremenda disminución del “fracaso escolar” puede interpretarse bien como evidencia de un aumento en la calidad de la enseñanza, bien como resultado de un cambio en las pautas de calificación de los profesores. En cualquier caso, no puede hablarse, como se ha hecho, de una “producción en masa” del fracaso escolar por parte del sistema educativo (Enguita, 1990:72), sino de una muy considerable reducción del mismo. Como puede verse en la tabla 1B, al comienzo de la EGB no llegaban a Octavo el 25% de los miembros de cada generación, en 1982 todavía faltaban alrededor de un 10%, hacia 1989 los dos guarismos se igualaron y hacia 1994 el número de alumnos de octavo de EGB superaba en un 10% a los efectivos de las cohortes de edad correspondientes. *Desde su inicio, por tanto, el fracaso escolar en la EGB fue disminuyendo, en los setenta entre los cursos cuarto a sexto, en los ochenta en la segunda etapa –luego tercer ciclo.*

La “pirámide” se hizo cada vez más “prisma” en esta parte básica, y ello sin que mediaran cambios administrativos y, por lo menos hasta 1985, en medio de una fuerte crisis económica. El aumento se transmitió al Bachillerato y a la Universidad. Hubo sin embargo otros factores. Entre 1984 y 1990, los graduados escolares crecieron en un 15%, primero de BUP en un 28%. La diferencia se debe a que el porcentaje de Graduados que ingresan en BUP, precisamente el que depende menos de factores académicos que económicos, que no subió e incluso descendió hasta 1983, pasó de 72,7% en este su momento más bajo a casi 90% en muy pocos años. Sabemos ya que en 1994 terminaron COU 36% más que en 1988, y que en 1992 la diferencia con 1988 fue de 20% en Facultades y ETS, de 42% en EU y de 28% en su conjunto (tabla 1A, parte 3). Estas diferencias aproximadamente constantes reflejan que las tasas de tránsito (tabla 1C) cambiaron poco (excepto en 1993-94 la de primero a COU). En suma, la “masificación” actual de la Universidad, la de los años 90, se gestó básicamente en el descenso del fracaso escolar en los ochenta, por motivos académicos, y en menor parte por un aumento de la preferencia por el BUP tras 1985 que quizás tenga motivos económicos³.

LOS FACTORES DEMOGRÁFICOS Y EL DESCENSO DE LOS NOVENTA

Hacia 1982 grandes descensos de la natalidad habían tenido ya lugar en los últimos años. Al tratar del tema, aunque por un lado decíamos que «cualquier predicción acerca del curso de las actuales tendencias de la fecundidad en el próximo futuro... es, en el mejor de los casos, azarosa a la luz de la marcada volatilidad demostrada por esta variable», por otra parte no lográbamos imaginar que la tendencia descendente estaba muy lejos de haber tocado fondo: los nacimientos habían descendido de 670.000 en 1974 a c. 507.000 en 1982, es decir, un 25%. Noaprecia posible que descendieran mucho más, pero siguieron descendiendo. Como puede verse en la tabla 1A, columna 1, los que tendrán 14 años en el año 2001 eran aproximadamente unos 411.000 en el Censo de 1991, y sólo 12 años antes eran 675.000: un descenso del 40%.

La forma más simple de despachar las consecuencias de este descenso demográfico para la pirámide educativa consiste en aceptar una cláusula de *ceteris paribus*: se producirán descensos proporcionales a los de la población en todos los niveles del sistema. Utilizando la tabla 1C, sería fácil extrapolar las cifras

³ Estos tránsitos merecen un análisis más detallado, como el que hizo Muñoz Vitoria (1992). Vayan aquí algunas indicaciones. La variación más importante es la ya aludida de 1983-84. Luego los porcentajes de alumnos de primero en Facultades y ETS se mantienen, y los de EU suben (tabla 1C). Sobre esto último, es importante tener en cuenta que aproximadamente a partir de 1987 entre los alumnos de EU se cuentan los de las Escuelas de Trabajo Social, Relaciones Laborales y Graduados Sociales, que antes no se incluían por no ser escuelas universitarias. En 1992-93 estos alumnos fueron unos 65.000, con lo que el número de alumnos de EU se exagera en c. 15%.

absolutas de la tabla 1A con las tasas de paso actuales, que por lo menos desde primero de BUP a Universidad se parecen mucho a las pasadas.

Aparte del riesgo de equivocarse, el ejercicio es difícil por los cambios del sistema. Desde 1986, las cifras de primero de BUP que aparecen en la tabla 1A tenían que incluir a los estudiantes de primero de Reforma y desde 1993 a los de tercero de ESO. He optado por añadir la mitad de estos alumnos a la cifra de alumnos reales de primero de BUP, pero evidentemente es una estimación arbitraria y además primero de BUP se va a extinguir en algún curso próximo. La forma adecuada de tratar el descenso demográfico sería estudiar sus *interacciones* con la ordenación del sistema. La cuestión principal es, a mi entender, cómo se resuelve el choque entre la tendencia a la expansión que es inherente a los sistemas educativos de las sociedades occidentales y la contracción a que lleva el descenso de la natalidad.

El descenso de la natalidad otorga al sistema educativo muchas características típicas de una *industria en contracción*. A medida que las generaciones poco numerosas llegan a los diferentes niveles, éstos se encuentran con excesos de mano de obra y de capacidad instalada, así como con costes unitarios crecientes. Cabría esperar que la reacción del sistema educativo fuera la típica de cualquier industria en esta situación. A saber, reducción de mano de obra, abandono de instalaciones y equipos obsoletos, concentración de esfuerzos en otras más modernas y elevación de la productividad para disminuir los costes unitarios. También es parte de estas estrategias la apertura de nuevos mercados, es decir, la ampliación de la demanda (Briault, 1981).

Sin embargo, del sistema educativo sólo cabe esperar este último tipo de estrategias, las expansivas. Pues más todavía que en cualquier otra industria, las políticas de ajuste encuentran en la enseñanza fuertes resistencias en los intereses creados por los diversos sectores, todos ellos provistos de sólidas defensas ideológicas. Si se pasa revista uno a uno a los agentes y sectores involucrados en la enseñanza, puede que en realidad sea el Ministerio de Hacienda el único que vea con buenos ojos la reconversión al ahorro del sistema educativo. Los demás sectores ven en la contracción de la demanda una oportunidad no para ahorrar, sino en primer lugar para ampliar la escolarización (abrir nuevos mercados) y, en segundo lugar, para mejorar la calidad de la enseñanza (es decir, aumentar el gasto por unidad de producto). Tanto el carácter de servicio público como el atractivo de la idea de que todo aumento de los costes unitarios significa un aumento de la calidad hacen muy difícil justificar una disminución de presupuesto (Carabaña, 1991).

El problema que realmente plantea la contracción de la demanda, por tanto, es el de cómo reaccionar contra ella minimizando los conflictos que originaría la disminución de centros con padres, empresarios privados y profesores. Las estrategias posibles, desde luego, no son las mismas para todos los niveles educativos. En otro lugar (Arango y Carabaña, 1986) se ha hecho un intento de analizar estas estrategias, que ahora habría que adaptar a las exigencias de la nueva ordenación de la I.OGSE. Las opciones son claras en primaria: expansión del preescolar y disminución de las ratios alumno-profesor, pese a lo cual el sistema no podrá acoger muchos maestros en los próximos años.

En Enseñanzas Medias, la ESO implica un aumento de dos cursos, obliga a la escolarización completa en los otros dos y permite esperar un cierto crecimiento en BUP y FP, aunque sea difícil predecir la magnitud y más aún la distribución entre las dos ramas. Todo ello compensará la disminución de las generaciones, de modo que aun cuando parte de los alumnos del primer ciclo sigan en las aulas que ahora son de EGB y atendidos por maestros, no bastarán los recursos disponibles en las actuales Enseñanzas Medias y liberados por el descenso de la natalidad para alcanzar los objetivos de escolarización total planteados por la LOGSE.

En cuanto a la Universidad, creo que lo más sensato es apostar por la estabilidad de las tasas de paso, lo que sólo sirve como base de la predicción hasta el año 2000. A partir de este momento, todo depende de los alumnos del futuro Bachillerato. La experiencia de la LGE que acabamos de ver invita a pensar en una contracción inicial y una progresiva disminución del fracaso después, pero también aconseja ser muy prudentes. En 1992-93 había en primero de Universidad el equivalente al 54 % de la generación más grande de la historia de España (si bien los nuevos ingresados eran sólo el 42 %). Incluso si la LOGSE no produjera contracción, sino expansión, y que llegaran a estar en primero de Universidad el 70% de la generación que en 1993-94 estaban en primero de BUP, hacia el año 2005 habría $400.000 \times 0,70 = 280,000$ alumnos, frente a los 350.000 de 1992-93.

Es decir, la contracción de la Universidad parece difícilmente evitable⁶ y la estrategia política más prudente parecería la de aguantar como se pudiera los pocos años de alumnos muy numerosos que quedan y esperar a poder aplicar los recursos actuales para un aumento de la calidad de la enseñanza universitaria en cuanto éstos disminuyeran. Claro que esta estrategia de «túnel» es peligrosa si fallan las predicciones, como muestra el caso de Alemania, cuya Conferencia de Ministros de Educación infraestimó el crecimiento del Bachillerato y congeló las inversiones en espera del efecto de la caída de la natalidad (Köhler y Naumann, 1992).

En suma, durante la década de los noventa el descenso demográfico ha ido e irá estrechando en general la pirámide educativa, lo que en Primaria ha dado lugar, con la ayuda de la LOGSE, a un aumento del Preescolar y una disminución de las ratios, en Medias será en buena parte contrarrestado por la LOGSE y puede que hasta exija aumento de efectivos y en la Universidad, con un efecto incierto, probablemente neutro, de la LOGSE en la Universidad sólo en parte podrá ser compensado por el aumento de la tasa de acceso.

⁶ Mora (1996) saca otra conclusión de las mismas premisas: «En el futuro próximo, no se prevén cambios significativos en las políticas de acceso ni en las tendencias económicas y sociales. Por tanto, se espera una mayor demanda de educación superior, pero, por otro lado, el decrecimiento en las tasas de nacimientos es tan fuerte en España que probablemente compensará el crecimiento de la demanda. Por consiguiente, el número de estudiantes de enseñanza superior podría estar alcanzando un máximo y probablemente se estabilizará en los próximos años» (Mora, 1996:353).

CODA: SOBRE EL MÉTODO

He acabado este ensayo sobre la pirámide educativa haciendo proyecciones con el mismo método que produjo errores en 1983. Se trató de errores considerables, pues se predijo que los alumnos no crecerían y han crecido muchísimo. Ya en la generación sintética que empezó BUP en 1983-84, la infraestimación fue del 1% en este curso, de 10% en primero de Facultades y ETS en 1987-88, de 14% en los titulados en 1992. Cinco años después, en la generación que comenzó BUP en 1988-89, la infraestimación en Primero de BUP fue de 23% y en primero de Facultades y ETS en 1992-93 de 30% (no sabemos aún de cuánto será cuando acaben en 1997). Peores aún fueron las estimaciones del número total de alumnos: en 1987-88 hubo en Facultades y ETS 23% más alumnos de los predichos, en 1992-93, 51% más.

Ahora bien, creo que el error de estas previsiones no se debió al método, que es sustancialmente correcto, sino a fallos en su aplicación. Como ya se ha dicho, fueron descuidadas las transiciones entre sexto de EGB y Graduado escolar (a la transición entre Graduados y Bachilleres le previmos un margen del 25%: Carabaña y Arango, 1983:75), causa de la mayor parte del fallo. Y acabamos de ver que los alumnos totales han crecido mucho más que las entradas y las salidas, por razones poco claras. Otros autores, como Moreno y de Miguel (1979) llegaron a predicciones globales más acertadas: cifraron en más de un millón el número de universitarios para finales de la década de los ochenta si no se congelaba su número mediante políticas de *numerus clausus* y nos hemos acercado mucho a ellas sólo en Facultades y ETS incluso con políticas parciales de ese tipo. Podría parecer cuando menos obstinado calificar de malo el método que produjo buenas predicciones y de correcto el que las produjo malas. Pero creo pese a todo que es mal método extrapolar al futuro las tasas de crecimiento del pasado, que es lo que Moreno y De Miguel hicieron. Creo más correcto suponer que lo que ocurre en un momento determinado en el sistema educativo depende, en primer lugar, de lo que ocurriera con los mismos sujetos en niveles educativos anteriores y que el número de alumnos en un curso determinado no depende del número de alumnos en el mismo curso del año anterior, sino *en un curso menos* del año anterior. De esta manera la ‘pirámide’ queda caracterizado más por el flujo de alumnos que procesa que por el stock acumulado en cualquiera de sus niveles. Estudios posteriores, como el de Muñoz Victoria (1992), que ha examinado en detalle las transiciones en torno a la selectividad, avalan este punto de vista.

Tabla I. Flujos y estocos en el sistema educativo. A. Cifras absolutas (en miles).

Años	I	II	III	IV	V	VI	VII	VIII	IX	X	XI	XII
	(-1)	(-1)		(+3)	(+4)	(+4)	(+1)	(+4)	(+4)	(+4)	(+9)	(+7)
Los años sesenta: la economía												
(A) 1960-61	491.0			92.0	26.1	21.9	36.0	46.11	112.6	134.2	11.0	20.37
(B) 1968-69	557.0			200.0	70.2	58.1	97.0	(+4)K	270.1	123.0	31.4	23.3
1969-70	568.0			232.0	112.6	90.7	104.0	48.1	297.6	123.2	37.4	29.4
(C) 1970-71	607.0			244.0	148.6	116.2	108.5	61.6	324.0	145.4	40.5	32.0
(D) 1971-72	615.0			262.0	161.6	116.2	116.4	76.0	371.3	171.0	40.7	35.8
1972-73	618.0			303.0	172.1	132.8	115.5	81.4	395.1	188.5	43.4	39.0
1973-74	625.0			360.0	226.0	174.7	124.4	84.4	477.3	207.6	48.3	37.1
Los años setenta: la LGE												
(E) 1974-75				109.0	93.5	56.8	76.0	69.3	451.2	192.8	41.0	27.6
(F) 1975-76	619.8	461.7	322.3	255.0	163.1	123.5	103.0	73.2	460.5	197.0	46.3	33.8
1976-77	634.2	479.5	338.1	266.0	183.0	133.2	110.0	73.7	470.1	179.0	50.6	35.8
1977-78	656.4	515.4	372.3	291.0	224.0	153.2	123.6	71.6	487.4	182.5	55.4	34.8
1978-79	682.9	562.2	403.7	322.0	243.0	155.8	133.1	71.4	510.4	181.6	62.2	34.5
1979-80	668.3	568.7	392.4	323.0	241.9	160.1	137.9	77.4	555.1	189.0	65.2	35.5
1980-81	676.3	573.1	405.6	323.0	244.0	167.7	158.3	84.5	588.7	199.4	69.4	36.5
1981-82	668.6	581.8	425.0	332.0	253.7	170.9	161.4	96.6	630.6	223.2	73.3	40.9
1982-83	651.4	585.8	442.0	328.0	261.6	169.0	152.6	95.6	661.5	240.8	74.7	42.1
1983-84	651.9	583.1	463.9	337.0	266.3	172.5	161.6	101.0	705.2	264.2	76.1	43.3
Los años ochenta: factores académicos												
1984-85	658.0	593.3	441.2	352.0	280.7	183.0	176.0	105.6	736.0	291.0		43.9
1985-86	659.3	614.9	466.5	378.0	293.6	200.1	180.8	121.5	772.9	320.2		47.1
(G) 1961-62	546.0			106.0	27.0	22.0	36.0		125.9	140.8	12.1	24.37
1962-63	521.0			113.0	28.1	22.9	51.5		141.4	149.8		23.49
(H) 1963-64	497.0			121.0	30.1		54.5		154.3	143.4	14.0	20.36
1964-65	507.0			133.0	34.9		61.5	63.2	176.4	135.7	16.6	19.5
1965-66	537.0			146.0	36.9		68.0		192.1	123.6	20.1	17.4
1966-67	541.0			162.0	44.6		77.0	(+3)K	213.2	132.4	21.1	22.8
1967-68	535.0			188.0	51.9		86.0	60.7	237.8	145.8	26.6	23.3
(I) 1986-87	669.4	633.4	492.0	398.0	317.0	215.2	182.3	134.1	795.9	344.7		
1987-88	663.5	658.7	503.7	421.8	333.5	221.5	190.2	141.6	831.6	377.5		
1988-89	671.0	665.2	510.0	444.4	346.5	224.3	211.8	150.7	875.3	416.7		
1989-90	674.6	674.9	509.6	449.2	371.4	235.4						
Los años noventa: la demografía												
1990-91	669.5	674.0	507.7	452.9	398.6							
1991-92	642.7	664.8	500.8	449.3								
1992-93	630.5	659.1	495.3	443.4								
(J) 1993-94	596.2	637.8	489.4	438.4								
1994-95	567.6	623.5										
1995-96	538.0											
1996-97	517.1											
1997-98	483.8											
1998-99	473.2											
1999-00	443.8											
2000-01	422.5											
2001-02	411.8											

Tabla 1. Flujos y estoces en el sistema educativo. B. Porcentajes sobre población.

Años	I (-1)	II (-1)	III (+3)	IV (+4)	V (+4)	VI (+4)	VII (+1)	VIII (+4)	IX (+4)	X (+4)	XI (+9)	XII (+7)
Los años sesenta: la economía												
(A) 1960-61	100.00			18.74	5.31	4.46	7.33	9.39	22.94	27.33	2.24	4.14
1961-62	100.00			19.41	4.94	4.02	6.59		23.05	25.79	2.21	4.46
1962-63	100.00			21.69	5.39	4.39	9.88		27.14	28.76		4.50
1963-64	100.00			24.35	6.05		10.97		31.04	28.85	2.81	4.09
1964-65	100.00			26.23	6.88		12.13	12.47	34.80	26.76	3.27	3.84
1965-66	100.00			27.19	6.87		12.66		35.78	23.02	3.74	3.24
1966-67	100.00			29.94	8.24		14.23	(+3)	39.40	24.47	3.90	4.21
1967-68	100.00			35.14	9.70		16.07	11.35	44.45	27.25	4.97	4.36
(B) 1968-69	100.00			35.91	12.60	10.43	17.41	(+4)	48.49	22.09	5.63	4.19
1969-70	100.00			40.85	19.82	15.97	18.31	8.46	52.40	21.70	6.58	5.17
(C) 1970-71	100.00			40.20	24.48	19.14	17.87	10.15	53.38	23.95	6.67	5.26
(D) 1971-72	100.00			42.60	26.28	18.89	18.93	12.36	60.37	27.80	6.61	5.81
1972-73	100.00			49.03	27.85	21.49	18.69	13.17	63.93	30.51	7.02	6.30
1973-74	100.00			57.60	36.16	27.95	19.90	13.50	76.37	33.21	7.72	5.92
Los años setenta: la LGE												
(E) 1974-75												
(F) 1975-76	100.00	74.49	52.00	41.14	26.31	19.93	16.62	11.81	74.29	31.78	7.47	5.45
1976-77	100.00	75.61	53.31	41.94	28.86	21.00	17.34	11.62	74.12	28.22	7.97	5.64
1977-78	100.00	78.52	56.72	44.33	34.13	23.34	18.83	10.91	74.25	27.80	8.44	5.29
1978-79	100.00	82.33	59.12	47.15	35.58	22.81	19.49	10.46	74.74	26.59	9.10	5.057
1979-80	100.00	85.10	58.72	48.33	36.20	23.96	20.63	11.58	83.06	28.28	9.75	5.31
1980-81	100.00	84.74	59.97	47.76	36.08	24.80	23.41	12.49	87.05	29.48	10.26	5.40
1981-82	100.00	87.02	63.57	49.66	37.94	25.56	24.14	14.45	94.32	33.38	10.96	6.11
1982-83	100.00	89.93	67.85	50.35	40.16	25.94	23.43	14.68	101.60	36.97	11.47	6.46
1983-84	100.00	89.45	71.16	51.70	40.85	26.46	24.79	15.49	108.20	40.53	11.67	6.64
Los año ochenta: factores académicos												
1984-85	100.00	90.17	67.05	53.50	42.65	27.81	26.75	16.05	111.90	44.22		6.67
1985-86	100.00	93.27	70.76	57.33	44.53	30.34	27.42	18.43	117.20	48.56		7.14
1986-87	100.00	94.62	73.50	59.46	47.36	32.15	27.23	20.03	118.90	51.49		
1987-88	100.00	99.28	75.92	63.57	50.26	33.38	28.66	21.35	125.30	56.89		
1988-89	100.00	99.13	76.01	66.23	51.64	33.43	31.56	22.46	130.50	62.10		
1989-90	100.00	100.00	75.54	66.59	55.05	34.89						
Los años noventa: la demografía												
1990-91	100.00	100.70	75.83	67.65	59.54							
1991-92	100.00	103.40	77.92	69.91								
1992-93	100.00	104.50	78.56	70.33								
1993-94	100.00	107.00	82.09	73.53								

Tabla 1. Flujos y estocos en el sistema educativo. C. Porcentajes alumnos cuatro años antes de la Universidad (cuarto de bachiller, primero de BUP).

Años	I	II	III	IV	V	VI	VII	VIII	IX	X	XI	XII
	(-1)	(-1)		(+3)	(+4)	(+4)	(+1)	(+4)	(+4)	(+9)	(+7)	
Los años sesenta: la economía												
1960-61	533.70			100.00	28.37	23.80	39.13	50.12	122.40	145.90	11.96	22.14
1961-62	515.10			100.00	25.47	20.75	33.96		118.80	132.80	11.42	22.99
1962-63	461.10			100.00	24.87	20.27	45.58		125.10	132.60		20.78
1963-64	410.70			100.00	24.88	0.00	45.04		127.50	118.50	11.57	16.82
1964-65	381.20			100.00	26.24	0.00	46.24	47.52	132.70	102.00	12.48	14.66
1965-66	367.80			100.00	25.27	0.00	46.58		131.60	84.67	13.77	11.95
1966-67	334.00			100.00	27.53	0.00	47.53	(+3)	131.60	81.71	13.02	14.08
1967-68	284.60			100.00	27.61	0.00	45.74	32.29	126.50	77.54	14.15	12.42
1968-69	278.50			100.00	35.10	29.05	48.50	(+4)	135.10	61.52	15.70	11.67
1969-70	244.80			100.00	48.53	39.09	44.83	20.73	128.30	53.12	16.12	12.68
1970-71	248.80			100.00	60.90	47.62	44.47	25.25	132.80	59.59	16.60	13.11
1971-72	234.70			100.00	61.68	44.35	44.43	29.01	141.70	65.25	15.53	13.65
1972-73	204.00			100.00	56.80	43.83	38.12	26.86	130.40	62.23	14.32	12.87
1973-74	173.60			100.00	62.78	48.53	34.56	23.43	132.60	57.66	13.42	10.29
Los años setenta: la LGE												
1974-75				100.00	85.78	52.11	69.72	63.62	414.00	176.80	37.61	25.29
1975-76	243.10	181.10	126.40	100.00	63.96	48.43	40.39	28.71	180.60	77.25	18.16	13.25
1976-77	238.40	180.30	127.10	100.00	68.80	50.08	41.35	27.71	176.70	67.29	19.02	13.47
1977-78	225.60	177.10	127.90	100.00	76.98	52.65	42.47	24.60	167.50	62.71	19.04	11.95
1978-79	212.10	174.60	125.40	100.00	75.47	48.39	41.34	22.17	158.50	56.40	19.32	10.72
1979-80	206.90	176.10	121.50	100.00	74.89	49.57	42.69	23.96	171.90	58.51	20.19	10.99
1980-81	209.40	177.40	125.60	100.00	75.54	51.92	49.01	26.16	182.30	61.73	21.49	11.31
1981-82	201.40	175.20	128.00	100.00	76.42	51.48	48.61	29.10	189.90	67.23	22.080	12.32
1982-83	198.60	178.60	134.80	100.00	79.76	51.52	46.52	29.15	201.70	73.41	22.77	12.84
1983-84	193.40	173.00	137.70	100.00	79.02	51.19	47.95	29.97	209.30	78.40	22.58	12.85
Los años ochenta: factores académicos												
1984-85	186.90	168.60	125.30	100.00	79.73	51.99	50.00	30.00	209.10	82.67		12.47
1985-86	174.40	162.70	123.40	100.00	77.67	52.93	47.83	32.14	204.50	84.70		12.46
1986-87	168.20	159.10	123.60	100.00	79.65	54.08	45.8	33.68	200.00	86.60		
1987-88	157.30	156.20	119.40	100.00	79.06	52.50	45.08	33.58	197.20	89.49		
1988-89	151.00	149.70	114.80	100.00	77.97	50.48	47.66	33.91	197.00	93.76		
1989-90	150.20	150.20	113.40	100.00	82.68	52.40						
Los años noventa: la demografía												
1990-91	147.80	148.80	112.10	100.00	88.01							

Tabla I. Flujos y estoces en el sistema educativo. D. Porcentajes sobre alumnos de COU.

Años	I	II	III	IV	V	VI	VII	VIII	IX	X	XI	XII
	(-1)	(-1)		(+3)	(+4)	(+4)	(+1)	(+4)	(+4)	(+4)	(+9)	(-7)
Los años sesenta: la economía												
1960-61				352.5	100.0	83.9	137.9	176.7	431.6	514.2	42.1	78.0
1961-62				392.6	100.0	81.4	133.3		466.2	521.5	44.8	90.2
1962-63				402.1	100.0	81.4	183.3		503.2	533.2	0.0	83.5
1963-64				402.0	100.0		181.1		512.6	476.4	46.5	67.6
1964-65				381.1	100.0		176.2	181.1	505.5	388.8	47.5	55.8
1965-66				395.7	100.0		184.3		520.7	335.0	54.4	47.2
1966-67				363.2	100.0		172.6	(+3)	477.9	296.8	47.3	51.1
1967-68				362.2	100.0		165.7	117.0	458.3	280.9	51.2	44.9
1968-69				284.9	100.0	82.7	138.2	(+4)	384.8	175.3	44.7	33.2
1969-70				206.0	100.0	80.5	92.3	42.7	264.3	109.5	33.2	26.1
1970-71				164.2	100.0	78.2	73.01	41.4	218.1	97.8	27.2	21.5
1971-72				162.1	100.0	71.9	72.0	47.0	229.8	105.8	25.1	22.1
1972-73				176.1	100.0	77.1	67.1	47.3	229.6	109.6	25.2	22.6
1973-74				159.3	100.0	77.3	55.0	37.3	211.2	91.8	21.3	16.4
Los años setenta: la LGE												
1974-75				116.6	100.0	60.7	81.2	74.1	482.6	206.2	43.8	29.4
1975-76				156.3	100.0	75.7	63.1	44.8	282.3	120.8	28.3	20.7
1976-77				145.4	100.0	72.7	60.1	40.2	256.9	97.8	27.6	19.5
1977-78				129.9	100.0	68.3	55.1	31.9	217.6	81.4	24.7	15.5
1978-79				132.5	100.0	64.1	54.7	29.3	210.0	74.7	25.6	14.2
1979-80				133.5	100.0	66.1	57.0	32.0	229.5	78.1	26.9	14.6
1980-81				132.4	100.0	68.7	64.8	34.6	241.3	81.7	28.4	14.9
1981-82				130.9	100.0	67.3	63.6	38.0	248.6	87.9	28.8	16.1
1982-83				125.4	100.0	64.6	58.3	36.5	252.9	92.0	28.5	16.0
1983-84				126.5	100.0	64.7	60.6	37.9	264.8	99.2	28.5	16.2
Los años ochenta: factores académicos												
1984-85				125.4	100.0	65.2	62.7	37.6	262.3	103.7		15.6
1985-86				128.7	100.0	68.1	61.5	41.3	263.3	109.1		16.0
1986-87				125.6	100.0	67.9	57.5	42.2	251.1	108.7		
1987-88				126.5	100.0	66.4	57.0	42.4	249.4	113.2		
1988-89				128.3	100.0	64.7	61.1	43.4	252.6	120.3		
1989-90				120.9	100.0	63.3						

Fuente: Estadística de la enseñanza, varios años.

Notas a la tabla 1.

- A. Los años son los de comienzo de cuarto de bachiller o primero de BUP. Cada fila es una cohorte ideal, es decir, como si los cursos se pasaran sin retrasos.
- B. Supresión de la prueba de madurez.
- C. Supresión de la revalida de cuarto de bachiller y de la selectividad en los primeros cursos de facultades y ETS.
- D. Vuelven las pruebas de madurez (acceso a la universidad).
- E. Cohorte de repetidores por haber aumentado un año el bachillerato.
- F. Primera generación que cursa EGB y BUP (según ley de 1970).
- G. Supresión del examen de ingreso en las ETS.
- H. Supresión del examen de ingreso a escuelas técnicas de grado medio.
- I. Primero de BUP y mitad de primero de reforma de las EEM y de tercero de ESO (desde 1993).
- J. Octavo de EGB y primero de ESO. Todos los de primero de ESO se dan como graduados.
- K. Cifras bajo (+3) y bajo (+4): alumnos de primero ESOS años después de cuarto de bachiller-primerº de BUP, por la exigencia de bachiller superior (1968) y COU (1970) para acceder a las EU.

Leyenda de las columnas de la tabla 1.

- (Nota: bajo cada columna están los años ideales de distancia a cuarto de bachiller-primerº de BUP).
- I. Población total de 13 años (de 14 desde 1975). Censo 70, Censo 81, ID.
 - II. Alumnos matriculados en octavo de EGB (a partir de la LGE).
 - III. Graduados escolares (a partir de la LGE).
 - IV. Estudiantes de bachillerato a cuatro cursos del ingreso en la universidad (cuarto de bachillerato elemental antiguo, primero de BUP).
 - V. Estudiantes de PREU, COU o año anterior a la universidad.
 - VI. Aprobados en COU (no están los mayores de 25 años).
 - VII. Total de estudiantes matriculados en primero de facultades y ETS.
 - VIII. Total de estudiantes matriculados en primero de Escuelas Universitarias (desde C. 1987, incluye graduados sociales y trabajadores sociales).
 - IX. Total de estudiantes matriculados en facultades y ETS.
 - X. Total de estudiantes en EGM y EU (incluye ingreso e iniciación en las ETGM).
 - XI. Graduados en facultades y ETS.
 - XII. Graduados en EGM y Escuelas Universitarias.
 - XIII. Nuevos inscritos, facultades y ETS.
 - XIV. Nuevos inscritos, Escuelas Universitarias.

Tabla 2. La evolución del bachillerato elemental, 1949-74.

Años	I	II	III	III/I
1949	491	54	52	10.6
1950	398	62	58	14.6
1951	415	67	62	14.9
1952	477	72	68	14.3
1953	478	82	76	15.9
1954	501	91	83	16.6
1955	478	104	100	20.9
1956	491	125	97	19.8
1957	546	130	100	18.3
1958	521	144	102	19.6
1959	497	146	112	22.5
1960	507	159	135	26.6
1961	537	173	160	29.8
1962	541	188	176	32.5
1963	535	214	192	35.9
1964	557	236	214	38.4
1965	568	269	242	42.6
1966	607	245	318	52.4
1967	616	SUPRIMIDO	329	53.4
1968	611		356	58.3
1969	627		390	62.2
1970	618		429-409A	69-66B
1971	621		472-430	76-69
1972	633		519-451	82-71
1973	657		571-474	87-72
1974	639		628-498	98-78

Leyenda:

Años: los de ingreso

I: Población de diez años

II. Candidatos a ingreso al bachillerato

III. Aprobados (desde 1967, alumnos de 1º)

Notas:

A: Crecimiento del 10%-5%

B. Porcentajes con crecimiento del 10%-5%

Tabla 3. Alumnos matriculados en los cinco últimos cursos de EGB, alumnos que terminan con el título de graduado escolar y alumnos matriculados en primero de BUP.

Año	Curso	Cuarto	Quinto	Sexto	Séptimo	Octavo	Graduado	1º BUP
		(-5)	(-4)	(-3)	(-2)	(-1)	(-1)	
Los años setenta: la LGE								
75-76	706,5	681,8	597,0	529,3	461,7	322,3	255,1	
76-77	697,7	651,4	618,1	541,9	479,5	337,2	266,2	
77-78	711,6	695,6	665,5	588,4	515,4	372,3	291,1	
78-79	765,0	747,9	752,3	647,8	562,2	403,7	322,4	
79-80	727,7	728,2	757,3	657,9	568,7	392,4	323,0	
80-81	715,4	718,3	757,6	658,6	573,1	405,6	323,1	
81-82	720,6	719,4	757,8	667,6	581,8	424,7	332,0	
82-83	714,9	718,2	757,0	667,3	585,8	442,1	327,5	
83-84	708,4	714,0	741,0	666,5	583,1	463,8	337,2	
Los años ochenta: factores académicos								
84-85	707,0	710,0	743,7	666,5	593,3	441,2	352,0	
85-86	707,0	716,1	750,0	679,7	614,9	466,5	378,0	
86-87	714,5	722,0	752,3	690,4	633,4	492,0	398,0	
87-88	713,8	745,5	765,9	703,2	658,7	503,7	421,8	
88-89	710,7	754,1	773,7	722,1	665,2	510,0	444,4	
89-90	708,0	754,3	781,7	719,5	674,9	509,6	449,2	
Los años noventa: la demografía								
90-91	699,0	755,6	766,8	718,3	674,0	507,7	452,9	
91-92	667,2	731,0	753,4	706,5	664,8	500,7	449,3	
92-93	663,6	715,9	738,6	693,2	659,1	495,3	443,4	
93-94	629,9	681,2	703,8	660,6	637,8	489,4	438,4	
94-95	604,9	652,7	671,2	640,5	623,5			
95-96	574,8	615,3	640,9	615,9				
96-97	540,6	585,0	606,5					
97-98	516,1	551,7						
98-99	498,3							

Tabla 3. Alumnos matriculados en los cinco últimos cursos de EGB, alumnos que terminan con el título de graduado escolar y alumnos matriculados en primero de BUP. B. Tasas de tránsito de un momento a otro.

Año	Curso	Cuarto	Quinto	Sexto	Séptimo	Octavo	Graduado	1º BUP
		(-5)	(-4)	(-3)	(-2)	(-1)	(-1)	
Los años setenta: la LGE								
75-76	706,5	96,5	87,6	88,7	87,2	69,8	79,1	
76-77	697,7	93,4	94,9	87,7	88,5	70,3	78,9	
77-78	711,6	97,8	95,7	88,4	87,6	72,2	78,2	
78-79	765,0	97,8	100,6	86,1	86,8	71,8	79,9	
79-80	727,7	100,1	104,0	86,9	86,4	69,0	82,3	
80-81	715,4	100,4	105,5	86,9	87,0	70,8	79,7	
81-82	720,6	99,8	105,3	88,1	87,1	73,0	78,2	
82-83	714,9	100,5	105,4	88,2	87,8	75,5	74,1	
83-84	708,4	100,8	103,8	89,9	87,5	79,5	72,7	
Los años ochenta: factores académicos								
84-85	707,0	100,4	104,7	89,6	89,0	74,4	79,8	
85-86	707,0	101,3	104,7	90,6	90,5	73,9	81,0	
86-87	714,5	101,0	104,2	91,8	91,7	77,7	80,9	
87-88	713,8	104,4	102,7	91,8	93,7	76,5	83,7	
88-89	710,7	106,1	102,6	93,3	92,1	76,7	87,1	
89-90	708,0	106,5	103,6	92,0	93,8	75,5	88,1	
Los años noventa: la demografía								
90-91	699,0	108,1	101,5	93,7	93,8	75,3	89,2	
91-92	667,2	109,6	103,1	93,8	94,1	75,3	89,7	
92-93	663,6	107,9	103,2	93,9	95,1	75,1	89,5	
93-94	629,9	108,1	103,3	93,9	96,5	76,7	89,6	
94-95	604,9	107,9	102,8	95,4	97,3			
95-96	574,8	107,0	104,2	96,1				
96-97	540,6	108,2	103,7					
97-98	516,1	106,9						

Notas: Desde 86-87, 1º de BUP más mitad de los alumnos de reforma de EEM o 3º de ESO. Desde 92-93, 7º de EGB más 1º de ESO, 8º de EGB más 2º de ESO. El curso es el de primero de BUP.

Fuente: MEC, estadística de la enseñanza en España, varios años.

IX. Los desiguales resultados de las políticas igualitarias: clase, género y etnia en la educación

Mariano F. Enguita

Si la política educativa ha adoptado como objetivo central la igualación de las oportunidades educativas, podemos tratar de evaluar sus efectos –aunque, en aras de la brevedad, sea algo sumaria y, por tanto, algo superficialmente–, y aprender de la experiencia, contrastando sus resultados en torno a las principales fracturas o fuentes de desigualdad sociales. Esta perspectiva cobra especial relieve, creo, en la nueva enseñanza secundaria, producto de una reforma cuyo norte parece o parecía ser, antes que nada, culminar el proceso de reforma comprehensiva de la enseñanza en la perspectiva de la igualdad o, al menos, de la igualdad de oportunidades. Entiendo que las formas de desigualdad más importantes son, en sociedades como la nuestra, las divisorias marcadas por la clase, el género y la etnia. Cabría añadir las diferencias territoriales, pero se trata de desigualdades de naturaleza distinta. La diferencia consiste en que unas son interterritoriales, otras intraterritoriales. Las primeras son lógicamente menos visibles para los individuos, mientras que las segundas permean la totalidad de su vida cotidiana. En todo caso, a la larga, el Estado tiende –entre otras cosas porque es parte de su propio asentamiento– a homogeneizar la oferta educativa

por encima de las fronteras regionales y a reducir las desigualdades, dentro de los límites técnica y económicamente factibles, entre la ciudad y el campo.

Cuadro I: Clase, género y etnia

Desigualdad	Clase	Género	Etnia
Relación necesaria	Explotación	Discriminación	Discriminación/ segregación
Relación eventual	Discriminación	Explotación	Explotación
Presunta base	Capacidad	Sexo	Raza
Grupos en desventaja	Trabajadores	Mujeres	Minorías

Muy diferente es el caso de las desigualdades de clase, género y etnia. Primero porque ante ellas la ampliación de la oferta educativa y los recursos escolares es solamente una parte de la solución, ya que éstos son solamente una parte del problema. Segundo, porque, al tratarse de desigualdades más patentes para todos y cada uno, ya que se manifiestan en una comparación, por decirlo así, con el vecino o con el hermano, la inquietud que despiertan involucra más fácilmente a la población en general y a los agentes sociales en particular. La mejor prueba de ello está en el contraste entre las toneladas de literatura que se han escrito sobre estas formas de desigualdad educativa y el tratamiento mucho más parco de las desigualdades territoriales. Como si quisiera abundar en ello, pero sobre todo por la limitación intrínseca a vivir y trabajar en un país en el que el Estado ha logrado, a estos efectos (no a otros, por cierto), una implantación homogénea, voy a ocuparme precisamente de estas desigualdades intraterritoriales e interindividuales.

PASADOS Y PROCESOS SIMILARES

Aunque las desigualdades de clase, género y etnia son realidades distintas y requieren tratamientos diferentes, presentan importantes paralelismos que, en combinación con los contrastes asociados, permiten, creo, una mejor comprensión tanto de las desigualdades en sí como de las políticas con que han sido afrontadas.

Los trabajadores, las mujeres y las minorías étnicas han seguido procesos hasta cierto punto similares en relación con la escuela. Primero fueron simplemente excluidos de unas escuelas que eran de la pequeña y media burguesía, para varones y no mujeres y para la etnia dominante. Es impensable dar cuenta

detallada aquí de esto, pero permítanme algunas pistas. Las escuelas nacieron como un fenómeno urbano, limitado a la burguesía –en sentido primigenio– acomodada y a un sector de la pequeña burguesía vinculado o candidato a vincularse a funciones eclesiásticas, burocráticas o militares. Los demás, los campesinos y, en buena medida, los artesanos, por no hablar ya del resto –los que no tenían ni tierras ni oficio, el protoproletariado de las ciudades–, estaban excluidos de derecho o de hecho. Las mujeres, por su parte, fueron excluidas de hecho –se criaban con sus madres– o incorporadas a “escuelas” en las que ni siquiera se les enseñaban las primeras letras, sino tan sólo disciplina, piedad y buenas costumbres. Las minorías étnicas, en fin, han acumulado episodios de exclusión expresa hasta muy recientemente: entre nosotros, por ejemplo, los gitanos fueron excluidos primero de derecho –lo mismo que de los gremios y otras instituciones– y luego, en gran medida, de hecho, pues siempre se encontraban en las bolsas de no escolarización en las zonas rurales pobres, las periferias urbanas más marginales, etc.

Hay dos buenos indicadores de esto, normalmente ignorados por esa historia de la educación que se confunde con la historia de las doctrinas pedagógicas. El primero está en las propias doctrinas: contra lo que a veces se afirma y casi siempre se deja entender explícitamente, la Ilustración, oleada del pensamiento a la que podemos situar justamente en los orígenes de la pedagogía de la época contemporánea, no fue un movimiento inequívocamente favorable a la educación de los trabajadores, las mujeres y las minorías étnicas o los pueblos de las colonias. Si acaso, fue más bien todo lo contrario. La mayoría de los *philosophes*, entre ellos algunos tan destacados como Voltaire, Mirabau o Destutt de Tracy, fueron abiertamente hostiles a la educación popular, y otros la ignoraron o hablaron de la educación de la nobleza y la alta burguesía como si fuera la educación en general, indicando así que, para ellos, el mundo civilizado terminaba donde esas clases sociales, como era el caso de Rousseau (algo perfectamente claro en el modelo nobiliario de la Educación del *Emile* o en las disquisiciones sobre si la baja nobleza debía o no educarse junto a la alta en las *Consideraciones sobre el gobierno de Polonia*); y, por supuesto, la otra corriente del pensamiento ilustrado, los economistas (y, con ellos, los filósofos ingleses), nunca tuvieron la menor duda de que las clases populares no debían ser sino disciplinadas y capacitadas para el trabajo. En cuanto a las mujeres, sólo Condorcet, entre todos los ilustrados de primera fila, abogó firmemente por su educación en términos equiparables a los del varón. Por último, las doctrinas sobre la educación de la razón humana no eran aplicables de ninguna forma a los pueblos “salvajes”, cosa que en la época iba de suyo y no hacía falta siquiera mencionar, pero que se encargó de recordar, precisamente, un ilustre ministro del ramo francés con una larga experiencia en la administración colonial, Jules Ferry, al afirmar que la Declaración de los Derechos del Hombre no había sido escrita para ellos.

La segunda pista la da la historia del magisterio, concretamente el reclutamiento o la formación de maestros especiales para esos grupos: trabajadores, mujeres, minorías. En el siglo XIX, los inspectores de industria británicos lla-

maban la atención sobre el hecho de que los maestros de las escuelas dominicales, las únicas a las que por ley tenían que acudir los niños trabajadores, a menudo tenían dificultades para escribir su nombre o no sabían hacerlo en absoluto, pues se trataba en realidad de obreros retirados del trabajo manual por su avanzada edad, o por incapacidad física, a los que la empresa destinaba a esos menesteres, que tenían que aceptar a falta de alternativas. En España, existió durante un período lo que una investigación reciente denominaba, lacónicamente, “la maestra analfabeta”, unas maestras que no sabían leer ni escribir, porque su objetivo era educar a las niñas, y éstas podrían bastarse con la piedad, las buenas costumbres, la sumisión y la iniciación en las labores del hogar. También en el sur de los Estados Unidos hubo durante largo tiempo centros especiales dedicados a la formación de unos maestros especiales que darían clase a los niños negros en escuelas especiales, y creo que podrían encontrarse multitud de ejemplos en relación con otras minorías en otros lugares.

Cuadro II: El proceso de incorporación

Desigualdad	Clase	Género	Etnia
Fase de exclusión	No escolarización, internamiento, aprendizaje	No escolarización, educación doméstica	No escolarización, evangelización
Fase de segregación	escuela popular	escuelas separadas	escuelas-puente
Fase de integración	Comprehensividad	Coeducación	Integración
Incorporación a escuela	De clase media	Masculina	Nacional, paya, etc.
En realidad	Asimilación	Escuela mixta	Aculturación

En una segunda etapa, estos grupos fueron escolarizados de forma segregada. Los trabajadores y las clases populares lo fueron en las “escuelas alemanas” (así llamadas en Italia), las *petites écoles*, las escuelas populares, las *Volkschulen*, etc., que inicialmente no fueron el nivel primario de un sistema unificado, sino el único nivel y tipo de educación al que accedían, mientras que sus coetáneos de las clases privilegiadas acudían a los institutos, liceos, *Gymnasia*, *public schools*, etc., que contaban con sus propias clases preparatorias para los de menor edad. Este dualismo está fuertemente presente todavía en el lenguaje escolar, no sólo en la conservación de los algunos términos mencionados, sino también en otros pares de conceptos que han perdido en parte su sentido, pero que nos recuerdan que la diferencia de grado actual entre primaria y secundaria fue, antaño, una diferencia de clase: maestro/profesor, escuela/colegio, alumno/es-

tudiante, instrucción/enseñanza, etc. A esta divisoria se superpuso después, en muchos casos, la que separa a la escuela privada de la escuela pública, la primera normalmente reservada a los grupos sociales más favorecidos.

Las mujeres fueron escolarizadas durante mucho tiempo en centros separados, una situación que en numerosos países se prolongó hasta hace relativamente poco. Si había recursos materiales y económicos y una densidad de población suficiente, se creaban centros diferentes para cada sexo ya desde la escuela primaria. Si no, se separaba a niños y niñas en clases distintas dentro de la misma escuela, o cuando menos se ponía a los niños a cargo del maestro y a las niñas, aparte, a cargo de una maestra, o de la esposa del maestro, que no necesariamente lo era también. Esto iba acompañado de programas de estudio al menos parcialmente distintos ya en la escuela primaria, y más aún en la secundaria.

Y, las minorías étnicas, lo mismo; inicialmente de derecho, como las escuelas para negros del sur de los Estados Unidos, y luego de hecho, como en las escuelas de los barrios negros del norte (no por nada la campaña de los derechos civiles tuvo su prueba de fuerza en la política de *busing*, de transporte en autobús de los niños negros a escuelas de los barrios blancos). En España, los gitanos fueron durante los setenta y los primeros ochenta concentrados en las llamadas escuelas-puente; incluso hoy, la incorporación forzosa a la escuela sin una paralela incorporación plena a la economía dominante está produciendo un nuevo fenómeno, lo que empiezan a llamarse “colegios públicos con gitanos”, o sea, colegios públicos en los que se concentran en gran proporción los gitanos y minorías étnicas de origen inmigrante, porque están ubicados en zonas pobres y/o de asentamiento, y de los que se van entonces los payos o simplemente los nacionales –como en la *white flight* patrocinada por los blancos norteamericanos cuando a sus escuelas llegaron los negros–, con lo que se riza el rizo y terminan por constituirse enclaves o *ghettos* escolares étnicos.

En una tercera etapa, todos estos grupos fueron o están siendo incorporados a lo que consideramos escuelas ordinarias. De ello se han ocupado tres reformas a las que se ha bautizado con nombres distintos: comprensividad, coeducación, integración. Pero estas escuelas “ordinarias” son también las escuelas de la pequeña y media burguesía, de los varones, de la etnia dominante. Podemos decir, entonces, que los trabajadores fueron incorporados a la escuela burguesa, las mujeres a la de los hombres y los gitanos a la de los payos.

No hicieron falta para ello conspiración ni plan perverso algunos. No es que nadie se propusiera hacer una escuela hostil a los nuevos grupos, sino simplemente que se había configurado previamente a la medida de los otros. Después de todo, los otros, o sea, la clase media y alta, el género masculino y la mayoría étnica no sólo estaban allí desde tiempo atrás, sino que a los mismos grupos pertenecía ya el profesorado, y tanto más las autoridades con capacidad de decisión tanto en cada centro como en la administración educativa general. Pero, sobre todo, su cultura, sus actitudes, sus valores, sus formas típicas de comportamiento, sus visiones del mundo, de sí y de los demás eran, como todavía son en gran medida, los dominantes en la sociedad global y, muy particu-

larmente, entre sus elites. Más aún: la escuela se había fundado y extendido, puede decirse, para propagarlas: para difundir y legitimar la “cultura culta”, o sea, el modo de vida de la clase media; para socializar con vistas a las instituciones económicas y políticas extradomésticas, o sea, la mitad del mundo por entonces netamente masculina; en fin, para construir una identidad nacional, vale decir diferenciada del exterior y sin diferencias internas, y para fomentar el progreso y el avance de la civilización, esto es, para ahondar las distancias con las culturas preindustriales.

REFORMAS EQUIPARABLES CON RESULTADOS DISPARES

Sin embargo, los procesos y los resultados de estas reformas han sido muy distintos, y no siempre en el sentido esperado, al menos inicialmente. La reforma comprehensiva sin duda es la que más atención ha requerido, la que ha estado más en el centro de los debates educativos, la que antes se emprendió y la que ha tenido tras de sí agentes colectivos más activos y con mayor claridad de propósitos. Piénsese, simplemente, en cómo se llegó durante mucho tiempo a identificar la desigualdad con la desigualdad de clase, o en el papel predominante de la izquierda y de su discurso, y su vinculación preferente a la clase trabajadora. La reforma coeducativa ha sido normalmente posterior, aunque no siempre, y en todo caso mucho más discreta y silenciosa; no ha contado con grandes valedores organizados equiparables a los partidos de izquierda (en cuyo discurso y cuyos programas ocupaba y todavía ocupa un papel menos importante) o los sindicatos. La reforma integradora de las minorías étnicas es mucho más reciente, aunque en algunos casos bastante sonora, y los colectivos afectados mantienen actitudes muy diversas, desde la reivindicación y el activismo de los negros norteamericanos hasta el rechazo o la pasividad entre los gitanos españoles.

Cuadro III: Procesos, resultados y agentes de las reformas

Desigualdad	Clase	Género	Etnia
Reforma	Comprehensividad	Coeducación	Integración
Proceso	Largo, antiguo (desde los 50-60)	Más reciente (desde los 70)	Muy reciente (Europa) (en los 80)
Lugar	Central, prioritario	En segundo plano	Marginal, seccional
Nivel de organización del grupo	Muy alto, sobre todo en Europa	Comparativamente muy bajo	Alto en países de asentamiento, bajo en resto
Resultado (alcance)	Medioocre	Brillante	Pésimo
Resultado (homogeneidad)	Media (desigual)	Alta (uniforme)	Baja (casuístico)

Los resultados aún difieren más. Los más brillantes son, sin duda, los de la incorporación de las mujeres. Hoy presentan tasas de retención, acceso y promoción superiores a las de los hombres en todos los niveles educativos, aunque no accedan todavía a las mismas ramas y especialidades. Aunque un tratamiento más detallado exigiría una mayor diferenciación según el tipo de capacidades, ramas de la educación, etc., en general hay que señalar que las mujeres obtienen mejores resultados, tanto en términos formales (calificaciones, credenciales) como reales (pruebas "objetivas", o sea, tests y otras pruebas al margen de la evaluación regular), que los hombres. De manera general, puede decirse que las mujeres están logrando una educación similar a la de los hombres de su clase y etnia (hay algunos bastiones masculinos y, ciertamente, otra cosa es el acceso al mercado de trabajo). lo que equivale a afirmar que los resultados de las reformas han sido positivos en general, para todas las mujeres, con independencia de su clase y su etnia.

Los efectos de la reforma comprensiva han sido, en cambio, medianos o mediocres por doquier, a pesar de su más larga duración y del mayor énfasis puesto en ella. Aunque sin duda ha mejorado mucho la educación de los que menos reciben, y aunque puede afirmarse que han aumentado las oportunidades de movilidad educativa, el origen de clase sigue pesando fuertemente sobre las oportunidades escolares (y también, después, sobre los efectos de estos resultados en el mercado de trabajo). Aquí hay que añadir, no obstante, que los efectos de las reformas no son para los trabajadores, como para las mujeres, *urbi et orbe*, sino bastante variados: no a todas las clases les ha ido igual, ni proporcionalmente igual, y probablemente han mejorado más el rendimiento y las oportunidades de la pequeña burguesía urbana o los trabajadores de los servicios que los del campesinado o la clase obrera industrial. En cuanto a las minorías étnicas, hay que comenzar por decir que los resultados son mucho más dispares, pero también con mayor tendencia al desastre.

Más dispares, porque la dimensión de la etnicidad es, por definición, más amplia, son los resultados de los diversos grupos étnicos minoritarios. Existen minorías con resultados brillantes, como sucede hoy en los EEUU con muchos de los grupos de origen asiático o sucedió ayer por doquier con los judíos, lo cual parece estar vinculado a su papel de minorías comerciantes, con una buena situación económica (judíos, indios en los puertos franceses, chinos en otros países asiáticos), o a su procedencia de sociedades, aunque muy distintas de las nuestras, ya de por sí altamente estructuradas y muy alejadas de la sociedad *folk* y de la economía de subsistencia (en general, la inmigración asiática, particularmente japonesa, china e indochina, a países occidentales). Pero junto a éstas están las otras minorías con resultados desastrosos, como los negros y los hispanos en la Norteamérica de origen dominante anglosajona (*pace* México), o como los grupos gitanos tradicionalistas en el nuestro. Y, como las minorías de peores resultados suelen ser incomparablemente más numerosas que las otras, la diversidad tiende en conjunto, como se ha indicado, al desastre.

Cuadro IV: Las desigualdades económicas

Desigualdad	Clase	Género	Etnia
Resultado	Medioocre	Brillante	Pésimo
Capacidad económica	Recursos desiguales entre unidades familiares	Recursos iguales en cada unidad familiar	Recursos desiguales, con posible carencia total (parias, círculo pobreza)
Disposición para usarlos en la educación	Distinta valoración de la educación	Prioridades en proceso de equiparación	Distinta valoración, con posibilidad de indiferencia o rechazo

Un posible motivo de esto es simplemente económico. Las familias de distintas clases sociales tienen diferentes niveles de riqueza y de ingresos, y las de distintos grupos étnicos también, posiblemente en mayor grado, mientras que cualquier familia tiene los mismos recursos, en principio, para sus hijos que para sus hijas. El argumento es sólido, pero no debe exagerarse su importancia. Primero, porque la generalidad de la población accede ya sin demasiados problemas a una misma dosis básica inicial, pero muy considerable, del mismo tipo de escolaridad (equipamiento, medios, programas, profesores) cualesquiera que sean su clase, su género y su etnia, pero en condiciones similares, o muy parecidas, siguen produciéndose enormes diferencias de resultados.

Segundo, porque afirmar que las familias tienen los mismos recursos potenciales para sus hijos que para sus hijas es una cosa, pero suponer que se los van a dedicar de forma igualitaria es otra, ya que significa aceptar como supuesto lo que precisamente era el problema, pues las familias no han necesitado evolucionar menos que las escuelas, e incluso puede afirmarse que lo han hecho y todavía lo hacen más lentamente. De hecho, el argumento puede trasladarse parcialmente al ámbito de las clases y las etnias, pues, lo mismo o más que con distintas dotaciones económicas, es posible que éstas, tanto unas como otras, presenten disposiciones muy distintas ante la educación, o más exactamente ante la opción de invertir en ella una parte mayor o menor de sus recursos, tanto en dinero como en tiempo. Es un lugar común que la clase media da más importancia a la educación que la clase obrera, y sin duda necesitaríamos distinciones mucho más finas que nos permitieran separar a los empleados administrativos de los trabajadores manuales, a los cuadros directivos y profesionales de los empresarios, etc. De modo similar, los grupos étnicos pueden otorgar y otorgan un valor muy distinto a la educación, según su peculiar cultura y su visión de su propio lugar en la sociedad entorno. Dos ejemplos extremos para mostrar esta gran variabilidad: por una parte, el muy elevado que le conceden

los judíos, tal vez por su tradición religiosa especialmente apegada a la interpretación de las escrituras, por su cosmopolitismo como minoría dispersa entre naciones pero con lazos de solidaridad supranacionales y por el hecho de que la educación es, después del oro, el activo más fácil de transportar en caso de huida, una experiencia desoladoramente frecuente; por otra, el escaso valor que le conceden los gitanos, con su cultura claramente ágrafa y su modo de vida adaptado a los intersticios de las sociedades de su entorno, pero basado a la vez en el mantenimiento de las distancias. La incomparable contribución de los judíos a la cultura occidental sólo puede comprenderse a partir de una fuerte identificación con la institución escolar, propia o ajena; el rechazo de los gitanos a la escuela, en fin, resulta perfectamente coherente en la perspectiva de proteger y mantener su peculiar modo de vida, en particular su economía y su solidaridad grupal.

CULTURAS, SUBCULTURAS Y PAPELES

Me parece tanto o más relevante, aunque menos frecuentemente señalada, sin embargo, otra diferencia. Los grupos étnicos se distinguen típicamente unos de otros por su cultura, cualquier cosa que sea ésta; las clases sociales forman parte de una sola sociedad y una sola cultura, aunque pueden –pero no necesariamente, o no todas, según qué concepto de clase utilicemos– alimentar variantes más o menos distintas de la misma, lo que suele llamarse subculturas; hombres y mujeres, sin embargo, pertenecen a una misma cultura y subcultura y se diferencian simplemente por los distintos papeles o roles sociales que éstas les asignan.

Al decir que los grupos étnicos son culturas, o se distinguen unos de otros por su cultura, no pretendo en modo alguno entrar el debate sobre el concepto de cultura, ni mucho menos en la ya prolongada discusión sobre si la cultura es algo esencial, o primordial, en función de lo cual se establecen los límites entre el endogrupo y el exogrupos, o si, por el contrario, es el empeño mismo en el mantenimiento de los límites el que exige una y otra vez la reformulación de los elementos culturales que definen al grupo. Al contrario, quiero señalar que, si lo cierto es lo primero, resulta suficiente para mi argumento, pero, si lo cierto es lo segundo (añadiré, para los curiosos, que ésta es mi opinión sobre lo que realmente sucede en un mundo en el que ya nadie está aislado), tanto mejor para ello, pues *a fortiori* habrán de aparecer y de mantenerse estos límites en y ante una institución cuya vocación original es barrerlos de la faz de la tierra.

Cuadro V: Las diferencias culturales

Desigualdad	Clase	Género	Etnia
Resultado	Medioocre	Brillante	Pésimo
Cultura de los distintos grupos	SUBCULTURAS (variantes de una cultura global)	PAPELES (en una cultura y subcultura únicas)	CULTURAS (distintas, tal vez incluso contrapuestas)
Composición social docentes	Alejamiento del trabajo manual	Feminización	Homogeneidad étnica, segmentación, <i>passing</i>
Mentalidad profesional docentes	Culta, escolar, pequeño burguesa	General ¿Feminizada?	Universalista, asimilacionista

Las clases sociales en cuanto tales (es decir, si no se superponen a los grupos étnicos, como a veces sucede) forman parte, altas o bajas, dominantes o dominadas, cultivadas o incultas, explotadoras o explotadas, de una misma y única cultura nacional. Una nación es precisamente eso, en buena medida: la incorporación y asimilación del pueblo a la cultura de la élite, de las clases bajas a la de las clases altas. Pero ese proceso de fondo requiere mucho más tiempo que el de la simple constitución de la nación como unidad de Estado (poder político) y territorio, por lo que la fisura entre las clases dentro de cualquier Estado nacional, incluso del más homogéneo étnica y culturalmente, fisura todavía vigente por doquier en todos los sentidos, no es simplemente una fisura económica, entre explotadores y explotados, entre poseedores y desposeídos, entre ricos y pobres, etc., sino también una fisura cultural que separa a grupos sociales con modos de vida y concepciones del mundo nítidamente distintos, al menos en los extremos y por más que pueda siempre señalarse una zona intermedia de confusión y ambigüedad. Éste es el sentido de hablar de subculturas, todas ellas, entendidas como variantes fuertes de una misma cultura.

De orden muy diferente es el caso de los papeles (o *roles*) de género. Está claro que pueden ser papeles abiertamente distintos, sin duda dispares e incluso en gran medida contrapuestos, pero se trata siempre de papeles asignados y aprendidos en una misma y única cultura (y subcultura), y para ser desempeñados en su interior. (No quiero decir con ello, sin embargo, que las diferencias de papeles de género sean iguales ni equiparables en todas las culturas: es manifiestamente menor la desigualdad entre hombres y mujeres, por ejemplo, en los países árabes-islámicos que en los de raíz europea-cristiana, así como, dentro de éstos, en los países escandinavos que en los latinos.) Los papeles de género pueden ser tremadamente desiguales en sí, pero creo que esto no es ya muy relevante, hoy día, de cara a la educación; o no en el sentido que habitualmente se piensa –salvo, claro está, que incluyan definiciones expresas del acceso a la

educación o tengan consecuencias indirectas sobre él, como cuando los gitanos o los musulmanes exigen que se separe a los jóvenes de distinto sexo a partir de cierta edad, incluso en las aulas, y retiran a sus hijas de las escuelas mixtas¹. En todo caso, la lengua y su uso coridiano, el consumo de bienes y servicios culturales, la valoración general de la educación, el nivel escolar de los padres, etc., elementos todos ellos de gran efecto sobre el rendimiento escolar de la prole, son únicos en y para cada familia y, por tanto, los mismos para sus descendientes de ambos sexos.

Nada de esto tendría importancia si la escuela transmitiera y valorara una cultura neutra, o múltiple, o ajena a todos. Pero, como se ha dicho, cada grupo incorporado tardíamente lo ha sido a una escuela hecha a la medida del que estaba al otro lado de la divisoria, de manera que éste juega siempre con ventaja y aquél en desventaja. La cultura escolar no es, como se ha criticado hasta la saciedad, “la” cultura en singular, la única cultura posible o la mejor sin duda de todas las imaginables, sino una de ellas. Incluso más: es una cultura (étnica), una subcultura (de clase) y tal vez prime un tipo de papeles (de género). No quiero con esto, ni mucho menos, predicar un relativismo cultural en el que, como en la noche, todos los gatos se vean pardos. Creo firmemente que la cultura occidental es mucho mejor que sus concurrentes, especialmente por sus valores de respeto a la vida, libertad e igualdad, sin duda insuficientemente realizados pero inequívocamente presentes en ella; creo también que la cultura de la clase media ha dado lugar a creaciones del intelecto y la sensibilidad humanas situadas bastante por delante de lo que quiera que pueda extraerse de la llamada cultura popular; y creo, en fin, que los papeles masculinos contienen un elemento de libertad frente a la naturaleza, la reproducción y la familia que se echa de menos en los papeles femeninos tradicionales. Pero creo también, con no menor convicción, que cada una de estos logros se ha obtenido al precio de considerables pérdidas, así como que las pérdidas resultan precisamente mayores donde los logros son menores. De este modo, en primer lugar, la opción por la cultura occidental no debería llevarnos a menospreciar los valores de las demás culturas, no ya para quienes forman parte de ellas (como sostiene el nuevo relativismo cultural de la nueva derecha: todo el mundo es magnífico siempre que se quede en su casa), sino para nosotros mismos, ni a olvidar que los mejores logros culturales han surgido siempre del mestizaje, en la frontera; en segundo lugar, el reconocimiento de los mejores logros de la cultura de las élites no debe hacernos pasar por alto la unilateralidad del modo de vida, los valores y las visiones del mundo sobre los que ha florecido, por ejemplo el menosprecio del trabajo manual; en tercer lugar, el comprensible deseo y el indiscutible derecho de las mujeres a acceder a la misma condición y posición que los hombres no debería impedirnos entender que estos mismos las lograron renunciando a poco menos que la mitad de sí mismos, por ejemplo al pleno ejercicio y disfrute de la paternidad.

Lo que sucede, en consecuencia, es que el grado de distancia o de oposición frente a la cultura escolar “(pequeño) burguesa”, masculina y etnomayoritaria es muy distinto según proceda de lo que hemos denominado diferencias cultu-

rales, subculturales o de papeles, es decir, según pensemos en las minorías, los trabajadores o las mujeres. Cualquiera que sea el valor relativo de cada cultura, cada subcultura o cada modelo de papel frente a su(s) posible(s) alternativa(s), el hecho más general y elemental es que son distintos, lo cual implica distancia, y posiblemente opuestos, lo cual supone conflicto. Por consiguiente, según cuáles sean su cultura, su subcultura y su papel asignado de origen, los alumnos se encontraran en distinta posición ante y relación con la institución escolar.

Del otro lado de la relación pedagógica, la composición social y la mentalidad típicas de los principales agentes de la institución escolar, el profesorado, probablemente hayan abundado en el mismo sentido. El magisterio fue, en principio, de origen social medio-bajo en términos de clase, masculino y de la etnia mayoritaria. Su procedencia de clase podría implicar cierta proximidad intergeneracional al mundo del trabajo manual, pero su trayectoria fue desde el comienzo la de un progresivo apartamiento del mismo. El profesor de origen humilde es, quizás, la mejor exemplificación de lo que Gramsci llamaba “la traición –de clase– del becario”: un tránsfuga social –lo que casi todo el mundo quiere ser, por otra parte, de manera que no se tome esto como una descalificación colectiva, y menos aún como un estigma individual. La misma opción por la docencia es, en todo caso, una variante entre otras de la opción más general por el trabajo intelectual frente al trabajo manual, lo que ya de por sí, especialmente en los orígenes de la escolarización universal –cuando el trabajo asalariado, e incluso simplemente el trabajo, era de forma aplastante trabajo manual en la acepción más estricta del adjetivo–, representa un alejamiento de la clase de origen. Un alejamiento, digámoslo también, presumiblemente mitigado en algún grado por el componente vocacional, solidario, incluso misionero, siempre perceptible –aunque no insensible al paso del tiempo– en la opción por la profesión docente.

Posteriormente, la feminización de la docencia supuso no sólo el cambio de su composición de género –que es otro nombre para lo mismo– sino también una cambio en su composición de clase. El maestro varón de origen de clase humilde fue progresivamente sustituido por la maestra mujer de origen de clase media o media-alta (a la que su familia había hecho estudiar Magisterio, o alguna licenciatura conducente a la enseñanza, mientras al varoncito le hacían estudiar algo con mejores perspectivas económicas); maestra que, sin embargo, o precisamente por ello, contraería matrimonio con un varón de estatus ocupacional y una clase social posiblemente superiores a los de su propia ocupación de destino y equiparables a su clase de origen. En otras palabras, tanto en origen como en destino, la clase social de la maestra está más alejada la clase obrera o de las clases trabajadoras que la del maestro varón. Pero, en términos de género, esto sin duda ha significado una mayor proximidad y comprensión entre los –ahora, en gran proporción, las– docentes y las discentes, así como una oportunidad inusual, para las niñas, de ver a mujeres en papeles extradomésticos.

En lo que concierne a la composición étnica, pueden darse muchas variantes, pero las más probables entre los grupos étnicos autóctonos son dos: una, la

consistente en que, al tener el grupo minoritario sus propias escuelas, tenga también su propio magisterio, pero que al integrarse en un único sistema escolar éste resulte más o menos preterido (v.g. los negros en los EEUU); otra, que el grupo no logre tener ninguna presencia significativa en el magisterio (v.g., las poblaciones nativas en los países de colonización anglosajona y los gitanos en España). En el primer caso, además, es muy plausible que los miembros de la minoría incorporados al magisterio registren cierta tendencia a adherirse a los valores del grupo dominante, incluso a renegar abiertamente del propio de origen: la “traición” de clase del becario tiene su correlato étnico en el conformismo del *tío Tom*. Los inmigrantes, por la propia naturaleza de su relación con la sociedad de acogida, difícilmente encontrarán a semejantes étnicos en la institución escolar, pues para hacerlo habrían de esperar, por lo menos a la tercera generación (la segunda generación son los hijos de los inmigrantes originales que se escolarizan por vez primera en el país anfitrión, y, en la medida en que algunos de éstos lleguen a desempeñar la docencia, sus hijos podrán ver de lejos o de cerca a maestros y profesores de la propia minoría), y posiblemente a la cuarta o más (pues el acceso a la profesión docente implica cierto grado de éxito escolar –aunque no necesariamente social– que, como venimos argumentando, no menudea entre las minorías). Los inmigrantes, pues, han de esperar a que una parte de ellos, al menos, se convierta en autóctona para poder verse a sí mismos sobre la tarima.

En suma, la composición social del magisterio habría variado en detrimento de los alumnos de clase baja y en favor de las mujeres, pero manteniéndose siempre muy desfavorable para las minorías étnicas.

En términos culturales, de mentalidades, el balance puede ser parecido. Un docente es, por definición, alguien que ha sobrevivido a la escuela y que ha decidido quedarse en ella, lo que quiere decir que se siente, o se ha sentido en algún momento, relativamente a gusto entre sus paredes. Es poco probable, pues, que comprenda fácilmente a quienes rechazan la cultura, las pautas de comportamiento, los valores y las promesas de la escuela en nombre de los propios de la fábrica, del trabajo manual, etc. Por otra parte, el docente es educado en una cultura en parte real y en parte pretendidamente universalista, pero en todo caso con esa vocación, lo cual puede convertirse –y, a menudo, se convierte– en un serio obstáculo para su aceptación de otras culturas. Sin embargo, los valores de orden, convivencia, trabajo en equipo, comunicación verbal, etc. característicos de la escuela y necesarios para su funcionamiento regular, quizás por el mero hecho de ser una institución que ocupa tantas horas de la vida de la infancia, podrían resultar más favorables a las pautas de comportamiento típicas del género femenino que a las del constructo masculino. Además, la feminización de la docencia podría suponer, al menos potencialmente, un conflicto entre segmentos de rol para los niños (subordinados como niños, etc., pero dominantes como varones frente a la maestra en posición inversa) y no para las niñas.

GRADOS DE IDENTIFICACIÓN Y ESTRATEGIAS

Por último, pero quizá lo más importante, debemos pasar de considerar a los grupos afectados en términos puramente pasivos, como objeto de los agentes de la institución, como representación involuntaria de una cultura, una subcultura o un estatus que los sitúan más lejos o más cerca de la cultura escolar, para pasar a contemplarlos como protagonistas de estrategias individuales y grupales. Creo que podemos hacerlo a partir de sus presumibles (y, según diversos estudios al respecto, observables y fundamentados) grados de identificación expresiva e instrumental con el medio y la cultura escolares. Simplificando bastante, diré que llamo identificación expresiva a la identificación con la escuela como un fin, por sí misma, como un contexto en el que el alumno se encuentra a gusto o a disgusto sin necesidad de otras consideraciones; alternativamente, identificación instrumental sería la confianza en ella como un medio, como instrumento para lograr alguna otra cosa considerada como un fin, probablemente para conservar o conseguir un buen empleo, un buen matrimonio, una posición social, etc. Siempre con cautela, podría decirse que la mayor o menor identificación instrumental deriva de consideraciones racionales (acertadas o desacertadas), mientras que la mayor o menor identificación expresiva lo hace de motivaciones afectivas y estéticas.

Cuadro VI: Estrategias de los actores

Desigualdad	Clase	Género	Etnia
Los grupos son	SUBCULTURAS	PAPELES	CULTURAS
Identificación expresiva	Baja para la clase obrera, alta para la clase media	Alta en todo caso, en comparación con familia o trabajo	Variable según distancia cultural, relaciones grupales, grado de cierre, etc.
Identificación instrumental	Baja o alta según creencia en movilidad, con cierta independencia de la clase	Alta en todo caso, como mejor mecanismo de acceso al mercado de trabajo y al matrimonial	Alta en algunos inmigrantes, baja en grupos fuertemente marginados
Racionalidad instrumental individual	Movilidad: promesa cierta para el individuo, falsa para el colectivo	Promesa cierta por la expansión del trabajo terciario y cuaternario	Depende del tipo de incorporación del grupo: ej. judíos vs gitanos

Creo que el nivel más bajo en ambos tipos de identificación es el que puede darse en algunos grupos étnicos, aunque no necesariamente en todos. En general, la identificación expresiva será baja para cualquier grupo étnico, salvo que se trate de individuos especialmente decididos a olvidar sus raíces (lo que puede llegar a ser el caso de algunos grupos de inmigrantes) y, aun entonces, con el límite de que no se cambia de lengua, cultura, etc. como de chaqueta. En todo caso, será lógicamente inferior para las minorías que para el grupo étnico dominante (y, *a fortiori*, para una mayoría dominada que para una minoría dominadora; piénsese en la lucha de la mayoría negra en Sudáfrica contra la enseñanza en *afrikaner*). Su identificación instrumental, en cambio, puede variar desde cotas muy elevadas, si aceptan el modo de vida dominante y especialmente si arden en deseos de incorporarse a él (como lo muestra el éxito de la *americanización* de los inmigrantes a través de la escuela en los Estados Unidos de América), hasta cotas mínimas si quieren mantenerse apartados de él (en general, los grupos desventajados en esa relación que algunos antropólogos llaman eufemísticamente "pluralismo estructural", o sea, económicamente segregados en el empleo y en el mercado y resignados a la segregación). Esto podría explicar, por ejemplo, que la integración y los resultados escolares de numerosos grupos gitanos españoles estén por detrás de, por ejemplo, los de los inmigrantes magrebíes más recientes.

Para las clases sociales, la cosa puede ser más complicada, a pesar de su aparente sencillez. Me limitaré a señalar que los alumnos de clase obrera pueden presentar un bajo nivel de identificación, tanto expresiva como instrumental, con la escuela a diferencia de sus colegas de clase media. La baja identificación expresiva es fácil de comprender: su uso del lenguaje, sus valores, sus formas de comportamiento, sus gustos culturales, etc. estarán más alejados de los de la escuela, que son precisamente los de la otra clase. En cierto modo, para ellos, identificarse con la cultura escolar es abandonar la propia, algo que los demás niños suelen hacer sentir en forma de rechazo hacia el "pringado", el "gafotas", el "membrillo", el "cabezón", etc. Más importante todavía es señalar que, en contra de lo que supone el mundo de la enseñanza, y en particular el de la mayoría del profesorado y de los "expertos" en materia educacional, puede haber una elevada dosis de racionalidad también en la baja identificación instrumental. Por un lado, la promesa de movilidad social que la escuela les presenta es, por su propia esencia, cierta en términos individuales pero falsa en términos colectivos. Tal como vaticinó el evangelio, son muchos los llamados, pero serán pocos los elegidos. Si el individuo calcula el valor del juego, ponderando lo que se le ofrece por las oportunidades realistas de conseguirlo, puede ser muy racional no participar (si bien con ello aumenta las oportunidades de otros y, por tanto, también contribuye indirectamente a hacer más racional la decisión de esos otros de participar).

Finalmente, en el caso de las mujeres todo invita a un alto grado de identificación y, por tanto, de compromiso con la escuela. Por una parte, si consideramos los tres grandes escenarios posibles que se despliegan ante una joven en el período de su vida en que debe tomar las decisiones fundamentales sobre su

trayectoria escolar: la escuela misma, el hogar y el empleo, salta a la vista que la primera es, con mucho, y cualesquiera que sean las críticas que se le puedan hacer en sentido contrario, la más igualitaria y la que mejor resultados producirá para su autoestima; hogar significa trabajo doméstico y subordinación, y empleo quiere decir salario bajo, cualificación escasa y discriminación, tanto más cuanto antes se incorpore a ellos; la escuela, en contraste, es el único lugar donde, al menos por un tiempo, podrá medirse con los hombres y lo será por los mismos baremos –o casi– que los hombres, hasta el punto de permitirle mostrar y demostrar que es igual a ellos e incluso mejor que ellos. Por otra parte, una mínima visión y previsión del mercado de trabajo le dirá que sus empleos posibles están normalmente en los sectores terciario y cuaternario, que suelen requerir una educación formal superior, y que para conseguir el mismo empleo que un hombre necesitará más y mejores capacidades y/o credenciales que él, por lo que la decisión más adecuada por su parte es armarse, mientras pueda, de conocimientos y diplomas. En el peor de los casos –en el que yo no puedo evitar considerar el peor, si bien no todo el mundo compartirá esta opinión–, en fin, permanecer en la institución escolar es permanecer en la mejor de las lonjas matrimoniales. El éxito femenino en la educación y el éxito de la reforma coeducativa, pues, no deben considerarse como productos de una sorprendente y afortunada casualidad ni, según pretenden algunos, como el efecto perverso de la combinación entre el autoritarismo escolar y la sumisión femenina (que, ¡ojito al argumento!, muy extendido entre cierta izquierda machista tan radical en lo uno como en lo otro, explicaría el éxito de las alumnas, mujeres, como una lastimera dádiva a cambio de su indigna sumisión y el fracaso comparativo de los alumnos, varones, como un abyecto castigo a su saludable rebeldía), sino como resultados acumulativos de estrategias individuales muy activas en un contexto relativamente favorable.

X. El contenido de la enseñanza

Rafael Feito

Debería el joven, al salir de tal estudio, llevar impresa en su mente una concepción fecunda de la vida y sus manifestaciones, sellado en su espíritu el concepto vivo de la naturaleza viva. Pero nada de esto sucede. Nuestras deplorables tradiciones escolásticas, que hacen de toda enseñanza una disciplina predominante o exclusivamente literaria, la desatención de la opinión pública y la organización detestable de nuestra enseñanza hacen que no se saque sino una fría y mecánica concepción de casillero.

Unamuno, *Recuerdos de niñez y de mocedad* (p. 119), Madrid, Espasa-Calpe.

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

LA FORMACIÓN DEL TRABAJADOR Y DEL CIUDADANO

La escolarización obligatoria es una novedad en términos históricos que empieza a concretarse con el desarrollo del capitalismo industrial a partir del comienzo del siglo XIX (obviamente la escolarización real es un producto mucho más tardío). De hecho es fácilmente detectable la funcionalidad de las asignaturas claves del currículum para el desarrollo de capitalismo. Así, por ejemplo, la Geografía y la Historia nos hacen ver cuáles son las fronteras de nuestro país como si fueran naturales e inmutables, nos presentan una interminable galería de héroes nacionales –desde el Cid Campeador hasta Induráin– que convierten nuestra condición de españoles en un privilegio inigualable –podrían ponerse ejemplos igualmente a nivel de comunidades autónomas–. Las Matemáticas contribuyen a unificar unidades de medida y de peso, paso ineludible en la conformación de un mercado de ámbito nacional. La Lengua y la Literatura tratan de borrar las diferencias lingüísticas existentes en el Estado-nación –piénsese en el apostolado de los maestros de ambas Castillas ante las variedades dialectales del castellano u otras lenguas de igual rango que el castellano–.

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

En la perspectiva de apertura hacia fórmulas que potencien la interdisciplinariedad en el aprendizaje escolar, el área de Geografía, Historia y Ciencias Sociales de este Diseño Curricular Base se nutre de las siguientes disciplinas científicas: Geografía, Historia, Historia del Arte, Ciencias Políticas, Economía, Sociología, Antropología y Psicología. Por supuesto, las aportaciones de cada una de ellas no tienen igual peso y una serie de razones aconsejan otorgar claramente a la Geografía y a la Historia una mayor presencia en el área. Entre estas

r.azones destacan no sólo su mayor antigüedad académica y tradición educativa, sino también el hecho de ser dos disciplinas que abordan la realidad humana y social desde una perspectiva global e integrada.¹

El aburrimiento que el conocimiento escolar provoca en los alumnos contribuye de modo decisivo al moldeamiento del futuro trabajador. La indiferencia ante lo que escuela enseña tendrá su correlato en la indiferencia ante el contenido del trabajo que se tenga que ejecutar todos los días (alienación). Del mismo modo que en la escuela lo importante son las notas (y no lo que se aprenda), en el trabajo lo importante será el sueldo, el prestigio, etc.

La jerarquía de las asignaturas es un factor clave en la socialización del futuro ciudadano de las democracias. En la escuela los niños aprenden enseguida que hay asignaturas serias y otras que se aprueban con solo matricularse. Hoy en día, en nuestra escuela ya no existe una asignatura dedicada a la enseñanza de la Constitución, la educación para la convivencia, etc. Cuando existía era chocante contrastar su funcionamiento con el resto de las asignaturas. Aquí los alumnos simulaban una especie de pequeño parlamento, donde sus opiniones se constituían en el núcleo de la clase. Allí el profesor –o el libro de texto– enuncia, sin posible discusión lo que se tiene que aprender. El mensaje distorsionador es terrible. La democracia pasa a ser algo meramente festivo (ahora se vota en domingo), pero en la actividad cotidiana (la seria) no hay espacio para la participación.²

Como se ha señalado en otros lugares, los países democráticos son una curiosa combinación de dictadura y democracia. La esfera económica –el mundo del trabajo– es un mundo dictatorial que contrasta con la esfera política en la que los ciudadanos eligen libremente a sus representantes.

PRINCIPALES SESGOS DEL CONOCIMIENTO ESCOLAR

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

¹ *Diseño Curricular Base. Educación Secundaria Obligatoria I*, MEC, 1989, p. 274.

² Dado que éste es un texto sobre el contenido de la educación no entra en el análisis de la espeluznante experiencia que de la participación obtienen los alumnos a partir de los mecanismos previstos en la LODE.

muchas mayor proporción que las mujeres, que aquéllos desempeñan papeles activos mientras que éstas adoptaban una actitud pasiva, el abanico de oficios que podía desempeñar un niño era infinitamente mayor que el de las niñas, etc.³ Por fortuna, las cosas están cambiando y en los nuevos libros de texto los varones y las mujeres desempeñan tareas domésticas, conducen coches, tienen empleos similares, disfrutan de parecidos juegos, etc.

El clasismo es otro de los aspectos llamativos del contenido de la enseñanza. Jean Anyon efectuó un trabajo en cinco escuelas estatales de New Jersey en los cursos de quinto de primaria.⁴ Las escuelas recogen clientelas de distintas clases sociales. Las dos primeras escuelas son consideradas de clase obrera porque la mayoría de los padres desempeñan trabajos no cualificados o semi-cualificados. La tercera escuela es de clase media. Aquí los padres desempeñan trabajos semicualificados bien remunerados. También hay muchas personas que ejercen empleos típicos de clase media (maestros, trabajadores sociales, contables, etc.). La cuarta escuela es una escuela de profesionales de élite, dado que la mayoría de los padres son doctores especialistas, ejecutivos de televisión o de la publicidad, diseñadores, etc. La última escuela es una escuela de ejecutivos de élite (sobre todo vicepresidentes de grandes empresas).

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

En la escuela de clase media los profesores consideran que lo importante es hacer que los alumnos lleguen a comprender el material sobre el que trabajan, lo que leen. Hay mucha mayor flexibilidad en lo que se refiere a los procedimientos en matemáticas que en las dos escuelas anteriores. En estudios sociales

³ El Instituto de la Mujer tiene varias interesantes publicaciones sobre esta cuestión.

⁴ «Social class and school knowledge», *Curriculum Inquiry*, 11, 1, 1981. La metodología consistió en entrevistas a los profesores (a quienes pedía una valoración de sus alumnos) y a los alumnos (a quienes preguntaba por la procedencia del conocimiento), y observación etnográfica de las clases de ciencias sociales y de matemáticas más un análisis de los libros de texto de estas dos asignaturas.

el objetivo es presentar los conceptos fundamentales de las varias disciplinas sociales. La actividad en clase rara vez supone discusión sobre un tema. Cuando se pregunta a los alumnos por la procedencia del conocimiento, las respuestas son: de los profesores, de los viejos tiempos, de los científicos, de los libros, etc.

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

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

El siguiente esquema pretende explicar esta situación,

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

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

El mundo rural suele ser desdeñado desde el ámbito escolar. Frecuentemente las poblaciones de áreas rurales son caracterizadas como supersticiosas, ignorantes y entrometidas. De hecho, el campo es caracterizado como el negativo de la ciudad: no hay hospitales, ni museos, ni cines, etc.

LA TRANSMISIÓN DEL CONOCIMIENTO ESCOLAR

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

A la hora de desenvolverse en el marco escolar, el alumno debe aceptar el marco lingüístico de la escuela. En el Reino Unido los nuevos sociólogos de la educación citaban el ejemplo de una clase de primaria en la que un alumno preguntaba a la profesora qué hacía un feto cuando quería ir al servicio. Planteada en estos términos la pregunta era desdeñada por ésta al interpretar que se burlaban de ella. La socióloga que observó la escena opinaba que en realidad se estaba planteando la cuestión de qué hacía el feto para eliminar sus desechos. El autor de estas líneas recuerda, en el marco de un trabajo etnográfico, a una profesora de Ciencias Naturales de primero de FP escandalizada porque en un examen un alumno había escrito que la agricultura era un modo de ganarse la vida currando (*sic*) la tierra.

En la escuela prima lo abstracto sobre lo concreto, se valoran los conocimientos que están alejados de la experiencia cotidiana. Los posibles ejemplos de esta situación son numerosísimos: unas matemáticas cuya relevancia prácti-

ca desconocen hasta los profesores, la filosofía se acaba en Kant (de paso se aprenderá que no hay mujeres filósofas), en historia se aprende más sobre los romanos que sobre nuestra transición a la democracia, se aprenderá que Quevedo es uno de nuestros mejores literatos pero nada se sabrá sobre la narrativa actual, etc. Incluso cuando se abordan áreas como la música se tratará de música clásica obviando la música que consume la gente joven⁹ o si se exemplifica la literatura tenderá a hacerse con el teatro y no con el cine. Todo esto parece orientado a eliminar de la escuela aquellos contenidos sobre los cuales los alumnos pudieran tener o recabar informaciones u opiniones previas.

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

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

A diferencia del interés técnico, el interés práctico se orienta hacia la comprensión. Se trata de comprender el entorno de modo que uno sea capaz de interactuar con él. Se refiere al conocimiento que resulta de la interacción colectiva, es decir, no se trata de un conocimiento previamente existente. Es un conocimiento vinculado al contexto y creado por individuos que comparten una determinada interpretación del mundo. Este tipo de interés da lugar a lo

⁹ Por fortuna contamos con sesudos ensayos sobre el rock como instrumento de enseñanza.

que se llama conocimiento regenerativo. Aquí la validez de las propuestas no depende de una base externa o técnica, sino que depende de la comprensión de estas propuestas y del significado que se le conceden. Este interés y este sistema dan lugar a la acción comunicativa. El siguiente cuadro pretende aclarar estas ideas.

Interés cognitivo	Sistema de conocimiento	Acción
Técnico	Reificado	Instrumental
Práctico	Regenerativo	Comunicativa

ALGUNAS OMISIONES DEL CURRICULUM ESCOLAR

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

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

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

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

aparentemente más triviales como los componentes de los alimentos (conservantes, colorantes, etc.). la elección de colegio para los hijos, las relaciones con el banco o caja de ahorros, etc.

CONCLUSIONES

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

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

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

XI. Las rutinas de la vida escolar

Mariano F. Enguita

El análisis de la escuela se debate con frecuencia entre una perspectiva externa, justamente acusada de contemplarla como una “caja negra”, en la que se observa detalladamente qué entra en ella y qué sale de ella, pero no qué sucede dentro de ella, y una perspectiva interna pero idealista que identifica la vida escolar con el discurso sobre la misma. Lo primero es un error frecuente entre sociólogos; lo segundo, entre pedagogos. Sin embargo, la escuela no es simplemente un filtro, o sea, un mecanismo de distribución, sino también y en mayor medida un mecanismo de producción, de modificación de esa “materia prima” que son los alumnos; incluso como mecanismo de selección y distribución actúa no a través de una observación distante, sino de un complejo de prácticas que van separando, clasificando y eliminando a los alumnos. Como mecanismo de producción, sobre todo, no enseña, modela, etc. a través de lo que dice, sino más que nada a través de lo que hace o, más exactamente, de lo que hace hacer a los alumnos. Por delante y por encima del discurso escolar –en sí no irrelevante y objeto de otros análisis en esta obra– están, pues, las prácticas escolares, concretamente las rutinas cotidianas que nadie o casi nadie cuestiona. Algunas proceden directamente de la especificidad de la relación pedagógica; otras, quizá más consistentes, del carácter organizado de la escolaridad, es decir, del hecho mismo de que la escuela sea una organización; otras, en fin, de la centralidad de la escuela en la preparación de la infancia y la juventud para la incorpora-

ción a la vida adulta y, en particular, para su adaptación a las relaciones sociales de producción.¹

AUTORIDAD Y BUROCRACIA

Una de las características importantes, si no la más, que las escuelas tienen en común es la obsesión por el mantenimiento del orden. El orden puede defenderse por justificaciones técnicas, como la imposibilidad de que la voz del profesor llegue a todos si algunos hablan o lo hacen en voz alta. La mayoría de los profesores, por no decir la totalidad, piensan que es la condición imprescindible de una instrucción eficaz. Ante cualquier grupo-clase es una obsesión permanente, y ante algunos, los "grupos difíciles", puede llegar a convertirse en el único objetivo. Muchos profesores tienen la primera noticia de ello cuando, al incorporarse a un centro, el director les advierte que no le importa tanto qué enseñen a sus alumnos como que sepan mantenerlos a raya. Salvo excepciones, los demás terminan por aprender lo mismo sobre la marcha (Lortie, 1961).

Lo que otorga su dimensión característica al problema del orden en las escuelas es que no se trata de instituciones voluntarias: cuando no es libremente querido o consentido, se convierte de inmediato en el problema de la autoridad y la sumisión a la misma. Muchos profesores no ven en ello tal problema, pues consideran que aceptar la autoridad es parte de la transición a la vida adulta, que es necesario para una presencia no conflictiva y una actividad eficaz en contextos adultos. Otros, en cambio, no pueden dejar de verse a sí mismos en una contradicción o en una situación esquizofrénica o, cuando menos, ambivalente, atenazados entre el discurso liberal de la pedagogía y la dimensión autoritaria de la práctica escolar. Los alumnos se ven así insertos dentro de relaciones de autoridad y jerarquía, al igual que deberán hacerlo cuando se incorporen al trabajo. En parte, esta autoridad se basa directamente en su condición no adulta, pero sobre todo lo hace en la legitimidad acordada a la escuela por la sociedad, en sus requerimientos como organización y en una presunta necesidad pedagógica. Fuera de la asistencia compulsiva carece hoy ya de grandes manifestaciones. Su ámbito se limita a pequeñas cosas, pero esto asegura su fuerza más que debilitarla. Las grandes manifestaciones de autoridad presentan siempre, para quien la ejerce, el riesgo de provocar grandes resistencias; pero las pequeñas hacen que el riesgo de resistirlas no valga la pena para quien las sufre (Friedenberg, 1963).

Que la autoridad y la disciplina escolares son más parte de la relación educativa en sí misma que de la relación generacional que se le superpone es algo que queda de manifiesto en el distinto grado de legitimidad concedido a las órdenes del profesor o a las del bedel, por lo general más adulto todavía pero raramente

¹ He desarrollado más detalladamente esta perspectiva en *La cara oculta de la escuela*, Madrid, Siglo XXI, 1990.

obedecido salvo en la medida en que logre el apoyo de la autoridad del otro. Por otra parte, no debe pensarse que las pautas de autoridad y disciplina presentes en la escuela son, simplemente, las necesarias en cualquier tipo de organización. Si imaginamos que no hay otra forma de aprender que escuchar o realizar las actividades colectivas indicadas por un profesor, nos veremos insensiblemente llevados a aceptar la necesidad del orden, el silencio, la inmovilidad, la simultaneidad, los horarios colectivos, etc., cosas todas ellas que se consiguen en las escuelas a través del ejercicio o la invocación de la autoridad. Pero la organización presente de la educación no es la única forma de organización posible, sino sólo la que históricamente se le ha dado, una entre las muchas posibles.

El orden y la autoridad en las aulas, como opuestos a la libre actividad –y no, como a veces se piensa, a la violencia, los disturbios o la simple holgazanería– son el derivado necesario de la enseñanza simultánea. Elimíñese esta forma de enseñanza y se volverá automáticamente prescindible el manejo de los alumnos al estilo de un pelón militar. No es necesario en la autodidaxia, ni en el aprendizaje sobre el terreno, ni cuando se concibe al maestro como un monitor experto de niños o jóvenes que aprenden por sí mismos. No hay que forzar el orden, no se convierte en un problema organizativo, cuando el aprendizaje es voluntario del principio al fin. Pero todo esto está hoy reservado a procesos educativos ubicados fuera de las escuelas. Ahora bien, la enseñanza simultánea es la autodidaxia lo que el trabajo asalariado a la producción de subsistencia o al trabajo autónomo, y es al libre aprendizaje en común lo que una empresa capitalista a una cooperativa o a una empresa autogestionada. Si el método simultáneo se convirtió en el método dominante fue precisamente porque representaba en la escuela lo que las nuevas relaciones de producción capitalistas representaban en el trabajo, porque era su réplica escolar y, en consecuencia, la mejor forma de preparar a la infancia y a la juventud para su aceptación. ¿Qué tiene la escuela, en lo que a normas y valores concierne, que no pueda tener la familia? Que, en ella, niños y jóvenes son agrupados de acuerdo con unas pocas características y tratados de manera teóricamente uniforme sin la interferencia de consideraciones individuales ni, mucho menos, afectivas. Las relaciones afectivas y duraderas de la familia tienen su contraparte en la escuela en un gran número de relaciones transitorias e impersonales. Como se ha escrito en múltiples ocasiones, estar en la escuela es estar en multitud, ser tratado como parte de un colectivo.

La relación personal con el padre, la madre u otros adultos de la familia es sustituida en la escuela por la relación con el profesor, una relación en la que el alumno es considerado sólo en cuanto que parte de un grupo, colectivo o categoría. La labor del enseñante pasa así a consistir, sobre todo y en contra de cualquier idea platónica al respecto, en enseñar a niños y jóvenes a comportarse como corresponde al colectivo o categoría en que han sido incluidos, reclamando y preniendo la conducta correspondiente y rechazando e incluso penalizando todo lo que pueda derivar de sus otras características como individuos o, al menos, todo lo que entre ello pueda manifestarse en la escuela o llegar a afectar

a la relación pedagógica. En la jerga funcionalista, esto se resume en el aprendizaje del universalismo y la especificidad, que junto a la independencia y el logro serían los objetivos de la escuela. “Universalismo” quiere decir que el joven Juanito acepte ser tratado como alumno, lo que implica exigirle todas las acciones y omisiones que se esperan de un alumno. De manera más general, deberá aceptar ser tratado como actor de un *rol* o papel más o menos preciso: alumno, alumno de tercero, alumno de geografía de tercero, alumno repetidor de geografía de tercero, etc. “Especificidad” significa que acepte ser tratado así con independencia de todas sus otras circunstancias o características generales. Puesto que es alumno, deberá presentarse todos los días a las ocho o las nueve de la mañana sin que importe que, tal vez, como individuo, le resulte mucho más ingrato que a los demás levantarse a la hora correspondiente; habrá de recitar la lección ante sus compañeros aunque le resulte especialmente embarazoso, tendrá que estudiar la literatura clásica aunque sus aficiones se inclinen hacia la novela negra, etc. Aprender a ser tratado con criterios “universalistas” y “específicos” es también aprender a tratar a los demás con esos mismos criterios. El profesor es el profesor, no el padre de uno; su autoridad debe ser respetada, aunque no lleve razón en sus decisiones. El cambio de profesores de un año a otro y, a partir de un cierto curso, de una asignatura o actividad a otra propicia la despersonalización del *rol* o, lo que es lo mismo, su universalización; algo que no era posible en el seno de las relaciones familiares, donde los *roles* estaban indisolublemente asociados a las personas que los desempeñaban (Dreben, 1968).

LA ALIENACIÓN RESPECTO DE LA PROPIA ACTIVIDAD

Marx caracterizó certeramente el trabajo en la sociedad capitalista, frente al trabajo en general, como trabajo alienado. Para él, esta alienación residía, básicamente, en la relación entre el trabajador y el producto, el proceso y los medios de su trabajo. Así como el trabajador asalariado carece de toda capacidad de decidir qué producir, el niño y el joven escolarizados carecen de la capacidad de decidir qué aprender. El producto de su trabajo o, si se prefiere, el contenido de la enseñanza y el aprendizaje, es determinado por otro. Poco importa si este otro es el profesor o si también éste, a su vez, se encuentra sometido —como es el caso— a una o a varias voluntades ajenas —las autoridades de los centros, las autoridades políticas, los fabricantes de libros de texto y otros materiales escolares—. Toda acción pedagógica implica la selección de un conjunto de saberes como dignos de ser transmitidos y aprendidos y, como corolario, la eliminación de otros como indignos de tal cometido. Así como la autoridad en el seno de la familia es fundamentalmente restrictiva, la autoridad escolar es esencialmente prescriptiva, lo que representa una diferencia de calidad y de grado (Sennet, 1980). Viene a la mente, con facilidad, el paralelismo con la diferencia entre el trabajo autónomo y el trabajo por cuenta ajena. El mercado impone restricciones al productor independiente a la hora de decidir el objeto

de su trabajo, como las limitaciones de los instrumentos y el saber hacer las imponen al trabajador primitivo en una economía de subsistencia, pero ni uno ni otro encuentran nada ni a nadie que les dicte qué deben hacer, sino una gama de opciones posibles en el campo que dejan libres las restricciones. El trabajador por cuenta ajena, al contrario, no encuentra ante sí restricciones, sino prescripciones: no hace falta decirle lo que no puede hacer porque ya se le ha dicho lo que tiene que hacer. En la escuela mi libertad no empieza, como reza el adagio, donde termina la libertad de los demás, sino donde termina su poder. La mayoría de los niños y jóvenes aprenden pronto a no preguntar por qué hay que aprender esto o lo otro. Aceptan pronto que, en ese respecto como en otros, están sometidos a una voluntad ajena (Jackson, 1968).

No aporta ninguna variación esencial la llamada enseñanza individualizada. La "individualización" raramente afecta a los fines. Consiste normalmente en una adaptación o dosificación de los medios para llegar al mismo objetivo. Pero, incluso si esta individualización implica cambios reales en la posición del alumno o estudiante frente al contenido de su trabajo, el acceso a tal posibilidad se encuentra socialmente diferenciado. Una biblioteca en la que elegir cuesta más dinero que un libro de texto obligatorio, una sala que permita distintos tipos de actividad es más cara que un aula con bancos alineados y una pizarra, y así sucesivamente. De este modo, la posibilidad de un niño de verse incorporado a un proceso de enseñanza que implique otra relación con el conocimiento está en proporción a sus ingresos familiares, entre otros factores asociados al origen social. En consecuencia, una educación más libre es más probable para quien también tiene más probabilidades de acceder a un destino social más elevado y refuerza acumulativamente éstas. Y, un destino social "más elevado", significa entre otras cosas una posición distinta en la división vertical del trabajo, es decir, mayores posibilidades de tener capacidad decisoria sobre el objeto y el proceso de éste.

Además de no poder determinar el objeto de su trabajo escolar –el contenido de la enseñanza–, el alumno o estudiante carece también de capacidad de decisión sobre su proceso de trabajo –el aprendizaje, la pedagogía, los métodos-. Lo que se les dice e impone es que no hay otro aprendizaje que el regulado por el profesor. Invirtiendo los términos, el aprendizaje se explica por la escuela y no al contrario. Lo aprendido antes o al margen no vale porque lo ha sido fuera de los muros de la escuela; a la inversa, todo lo que tenga lugar dentro de ésta se considera automáticamente aprendizaje, aunque a menudo consista en la más miserable pérdida de tiempo. Es el profesor, libremente o bajo restricciones, quien decide si el aprendizaje será memorístico o "activo", si las mariposas serán estudiadas en vivo o en la página 53 del libro artificial de ciencias naturales, si los alumnos pueden cooperar en la realización de su trabajo o deben competir ferozmente entre sí, si lo importante es saber ubicar un plátano en la clasificación de los vegetales o conocer sus cualidades nutritivas, etc.

Dados el horario, el calendario y los períodos obligatorio y habitual de escolarización, esta pérdida del control sobre el propio proceso de aprendizaje im-

plifica más o menos, durante el lapso de años en que se permanece en la escuela, poner la mitad de la propia vida consciente a disposición de un poder extraño, el del profesor y el de la organización que actúa por intermedio suyo. Durante ese tiempo no cuentan los intereses subjetivos ni la voluntad del alumno o estudiante, sino tan sólo los presuntos intereses de la sociedad, cuyo representante legítimo a ese respecto es la institución escolar, y la voluntad del profesor.

El objetivo, en realidad, es disponer del tiempo y la capacidad de actividad de los estudiantes, en lugar de permitir que lo hagan ellos mismos. Si el orden es la primera obsesión de las escuelas, la segunda es mantener a los estudiantes ocupados, lo que se traduce en la angustia del profesor por organizar constantemente actividades. Esta obsesión por mantener a los jóvenes y, sobre todo, a los niños haciendo algo recorre toda la jornada escolar, tanto en los centros más tradicionales como en los más progresistas. El motivo reside, en buena parte, en que la actividad constante se presenta como un antídoto contra la pérdida de tiempo y como una forma de evitar el surgimiento de problemas de orden en el aula, pero el resultado es prefigurar ya en ella la jornada laboral sin poros. La disposición del tiempo y la actividad de los alumnos y estudiantes por el profesor se manifiesta en el control de éste sobre el horario. Su consecuencia pedagógica es que, al anteponer la organización burocrática del tiempo al ritmo propio de la actividad y al interés de los jóvenes, existen todas las probabilidades de que ambos raramente coincidan. El tiempo deja de ser la dimensión abierta en la que transcurre la actividad del alumno para convertirse, bajo la forma de calendario, horario y secuenciación de las tareas por el profesor, en el organizador de la misma o, más exactamente, en la mediación a través de la cual otros la organizan. Las necesidades organizativas pueden explicar la opción por tal o cual distribución horaria frente a otra, pero no explican en modo alguno que tenga que haber en todo caso una distribución de la actividad escolar por unidades horarias o parecidas. En todo caso, lo que el alumno encuentra es que su tiempo es fragmentado, normalizado y recomposto en la forma de un puzzle de actividades que él no ha diseñado ni es capaz de desentrañar.

Los estudios al respecto indican que normalmente sólo se aprovecha entre un cuarto y un tercio del tiempo escolar para la instrucción. Pero lo que otorga un valor al tiempo es su conversión en equivalente universal. Al igual que en el mercado desarrollado el tiempo de trabajo se convierte en la medida del valor de todas las mercancías, en la escuela lo hace en la medida del valor del conocimiento y, subsidiariamente, de las personas que lo poseen. Así, por encima de su contenido real, cinco años de estudios superiores producen siempre una licenciatura, tres años una diplomatura, etc., y éstos se consideran títulos de valor equivalente. El trabajo escolar, como el trabajo productivo, se ve reducido a trabajo abstracto, a tiempo de trabajo. Esta reducción se manifiesta claramente, por ejemplo –al menos en el plano de las intenciones– en el sistema de créditos, que asigna valores iguales a materias cursadas durante períodos iguales, y hace así de ellos valores acumulables. Estudios distintos se tornan censurables, como si fueran homogéneos, sin otra base que su duración. Los sociólogos, con nuestra afición a “medir” la educación por el número de años,

sabemos también algo de esto. Las materias resultan equivalentes porque ocupan el mismo número de horas a la semana, y se vuelven “marías” si ocupan menos que las demás. La sucesión de períodos muy breves –siempre de menos de una hora–, dedicados a materias muy diferentes entre sí, sin necesidad de secuencia lógica alguna entre ellas, sin atender a la mejor o peor adecuación de su contenido a períodos lectivos más largos o más cortos y sin prestar ninguna atención a la cadencia del interés y el trabajo de los estudiantes: en suma, la organización habitual del horario escolar, enseña al estudiante que lo importante no es la calidad precisa de su trabajo, a qué lo dedica, sino su duración. La escuela es el primer escenario donde el niño y el joven presencian, aceptan y sufren la reducción de su trabajo a trabajo abstracto.

Al igual que el crecimiento de la producción ha desarrollado los medios de trabajo hasta una escala en la que ya no son pensables su producción, su apropiación ni su empleo individuales, el crecimiento del saber ha desarrollado los medios de aprendizaje hasta una escala en la que no son verosímiles el acceso a los mismos y su manipulación por personas aisladas. La escala de la cultura trasciende a la de los hombres y mujeres llamados a adquirirla, producirla, reproducirla, transmitirla y emplearla, por lo que estas funciones ya no resultan viables en el marco exclusivo de la comunidad inmediata. Esto impone su producción, gestión y distribución colectivas, lo que se manifiesta de manera evidente en la obsolescencia de la socialización familiar y en la desaparición de las figuras del preceptor privado y el maestro autónomo y su sustitución por el Estado y las pequeñas o grandes empresas escolares. Es en este punto donde el poder omnímodo de los capitales en sus feudos y la estructura burocrática del Estado se interponen entre los usuarios de las escuelas y sus medios de aprendizaje, imposibilitando su control directo.

Por otra parte, la gestión empresarial privada o burocrática del conocimiento permite su distribución desigual, estratificada y jerarquizada. La distribución desigual de los recursos económicos y del poder político entre los individuos y los grupos sociales les proporciona oportunidades diferenciales de acceso a los medios de aprendizaje, sean éstos privados –caso en que dependen de los primeros– o públicos –en cuyo caso dependen del segundo–. El velo encubridor que sobre esta posesión desigual de poder y recursos en la esfera educativa suponen la igualdad formal ante la institución escolar y la ideología de la igualdad de oportunidades no es más que el antípodo del que tenderán sobre las desigualdades de propiedad y de poder en la esfera económica el igualitarismo formal del mercado y la ideología de la libre competencia empresarial e individual. La falta de control de los alumnos y estudiantes sobre los medios de su trabajo escolar se manifiesta también en la disposición de los principales medios físicos que también superan la escala de los recursos personales de la mayoría: el espacio y el equipamiento escolares. Todo en la escuela parece estar organizado para que los alumnos no puedan desarrollar sentido alguno de pertenencia, posesión ni control.

Espacios diáfanos, patios de recreo vigilados, entradas controladas, cabinas sin cierre en los servicios, etc., sumados a la falta de un espacio propio que no

sea el aula, aparte de posibilitar la vigilancia constante, recuerdan a niños y jóvenes que el territorio del centro no es en manera alguna su territorio, que no pueden disponer de él, al igual que no pueden hacerlo de sí mismos mientras permanezcan dentro de sus límites. Alumnos y estudiantes ven asignados espacios para cada momento o cada actividad del día, sin poder disponer libremente de ellos. Las aulas y laboratorios permanecen cerrados cuando no se desarrollan en ellas actividades docentes o discentes programadas, los períodos de recreo deben pasarse en los lugares indicados, los pasillos deben ser lugares de paso y no escenario de concentraciones, el área de las oficinas de dirección está vedada, la cantina sólo está abierta a ciertas horas, el abandono del aula debe ser expresamente autorizado... Profesores y conserjes colaborarán en la tarea de asegurar que cada uno permanece en el lugar que le corresponde. Numerosos colegios llevan todavía más lejos el empeño de privar a niños y jóvenes de una base territorial, asociando las aulas a distintas materias en vez de a distintos grupos de escolares y organizando así un intenso tráfico entre cada dos períodos lectivos.

No es mejor su relación con el equipo y el material colectivo. Los objetos de uso ocasional –aparatos de laboratorio, proyectores, videos, etc.– se encuentran habitualmente bajo llave, cuando no simplemente en desuso para su mejor conservación, y los de consumo regular –tizas, papel higiénico, etc.– son meticulosamente racionados. Todo viene a recordarles que nada es suyo –o que es tan de todos que nadie puede disponer separadamente de ello– y que peligraría en sus manos. Su relación con el equipamiento está presidida por la obsesión de que debe ser cuidadosamente conservado y la convicción de que no lo sería si se les dejara actuar libremente.

LA MOTIVACIÓN MEDIANTE RECOMPENSAS EXTRÍNSECAS

Aunque “motivar” es el verbo de moda en la escuela, ésta constituye, como institución, una poderosa maquinaria entregada por entero a la empresa de desmotivar a los individuos. Niños y jóvenes acuden a ella cargados de motivaciones, pero la obsesión de la escuela es sustituir las que ellos traen por las que ella considera asociadas a objetivos dignos de ser perseguidos. “Motivarlos”, en realidad, quiere decir convencerles de que desean por sí mismos ir a donde el profesor ya ha decidido que vayan. Y, como los objetivos a menudo no son compatibles, esto implica hacer tabla rasa de todos los que puedan entrar en concurrencia con los de la escuela, lo que en una sabia política preventiva suele terminar por consistir en todos los que ellos puedan aportar por sí mismos. Este carácter impuesto es lo que convierte la actividad escolar en “trabajo”, considerado éste como algo distinto de la libre actividad y, por supuesto, del juego (Jackson, 1968).

La consecuencia necesaria e ineludible de la alienación del trabajador respecto del proceso y el producto del trabajo es, si no se quiere o no se puede recurrir a mecanismos directamente coercitivos, poner en pie un sistema de

motivaciones extrínsecas. En la escuela son también fácilmente: aprobación social, oportunidades de promoción académica, oportunidades ocupacionales y sociales, evitación de sanciones, etc. Algunas de estas motivaciones se encuentran en el contexto social inmediato: la imagen de sí, la satisfacción paterna, la aprobación del profesor, el presunto prestigio ante los compañeros, obtener una bicicleta de regalo o pasar unas buenas vacaciones. Sin embargo, el logro *per sé* sólo existe en las lejanas regiones celestiales de la moral puritana no contaminada por la vida terrenal, o sea, en ninguna parte. El castigo por la ausencia de logro, por el fracaso, es ya algo extrínseco a la educación, y el propio logro, al menos si como tal se entiende el logro educativo, no se desea por sí mismo sino por lo que promete. Estamos tan acostumbrados a asociar a la enseñanza las notas o los títulos que los consideramos parte integrante e inseparable de cualquier forma de educación, pero se trata en realidad de acreditaciones simbólicas cuyo valor último reside fuera de la educación, no dentro de ella; es decir, se trata de motivaciones extrínsecas.

Una vez que se ha perdido o no se la logrado encontrar un interés intrínseco en el estudio, cosa que ocurre necesariamente pronto cuando sólo se puede estudiar lo que otros deciden y como ellos deciden, "conseguir algo" a cambio es lo único que puede justificar una actividad tan penosa o, en el mejor de los casos, tan carende de atractivo. Efectivamente, se estudia porque las notas conducen a los títulos y éstos, al menos presuntamente, a mejores oportunidades sociales de todo género, fundamentalmente laborales y económicas. A través de las motivaciones extrínsecas los estudiantes son llevados a aceptar una gama de actividades poco o nada significativas, rutinarias y desprovistas de interés. Es el aprendizaje del aburrimiento, de la monotonía, de la disociación interior de la propia actividad, necesario para que alguien acepte sacrificar a cambio de lo que sea las mejores horas de su vida. Su segunda función es desplazar los conflictos del centro de la organización del trabajo a otro lugar. El alumno aprende a no plantear demasiados problemas sobre el contenido de su trabajo siempre que el sistema de recompensas funcione adecuadamente, o lo parezca. Importa menos si un profesor da una clase buena o mala que si es justo y previsible en las calificaciones. Se elige una materia u otra, cuando es posible, más en función de la facilidad o dificultad de aprobarla o de para qué servirá mañana –si abre o cierra tales o cuales oportunidades escolares o de carrera– que de su interés intrínseco (Henry, 1971; Holt, 1977).

La escuela es un lugar en el que niños y jóvenes son constantemente evaluados por otras personas: al final de sus estudios, de cada nivel educativo, de cada año escolar, de cada trimestre, de cada mes, etc. La evaluación es, de hecho, un mecanismo omnipresente en la cotidianidad de las aulas, pues tiene lugar formal o informalmente –pero siempre con efectos– cada vez que el alumno responde o deja de hacerlo a una pregunta del profesor, le muestra su trabajo o hace visible su conducta, al margen del sinfín de ejercicios, pruebas, tests y otros dispositivos específicos al efecto. En la escuela se aprende a estar constantemente en trance de ser medido, clasificado y etiquetado; a que todas nuestras acciones y omisiones sean susceptibles de ser incorporadas a nuestro registro

personal; a aceptar ser objeto de evaluación e incluso a desecharlo. Dado que la interacción entre el profesor y el alumno se da casi siempre en público, nadie escapa a la oportunidad de ser evaluado explícita o implícitamente por los demás ni se ve privado de la de devolverles la pelota.

Se ha dicho que en cada uno de nosotros hay tres personas: la que creemos que somos, la que los demás creen que somos y la que creemos que los demás creen que somos; la cuarta, la que realmente somos, o no existe o es desconocida e inaccesible. La escuela se ocupa manifiestamente de las tres primeras, aunque su discurso idealista se refiera permanentemente a la cuarta. Lo relevante en ella no es lo que cada cual piensa de sí mismo, sino lo que otros piensan de uno. Entre estos otros, el más poderoso –o el más “significativo”, que diría el conductismo social– es el profesor, que está investido de autoridad por la institución y cuyo dictamen produce importantes efectos en el plano de la estructura formal de la escuela y, a la larga, fuera de ella. La institución escolar es el escenario en el que aprendemos a sustituir nuestra autoestima por la evaluación que los demás hacen de nosotros, a conformar la primera a la segunda o, lo que es igual, a dejar que los otros decidan nuestro valor.

Se ha criticado a las formas de evaluación tradicional por centrarse en el producto en vez de en el proceso, pero el asunto no es muy claro. En primer lugar, porque los profesores tienen en cuenta aspectos conductuales –y estos aspectos son exactamente el proceso– al asignar las calificaciones académicas, mucho más allá de lo que oficialmente se reconoce. En segundo lugar, porque el mismo resultado es la expresión de un proceso. El logro de un buen resultado escolar pasa inevitablemente por el ajuste de la propia conducta a las exigencias escolares: por quedarse a estudiar en casa en vez de irse a jugar con los amigos, etc. En tercer lugar, y sobre todo, porque, en consonancia con la primera observación, volcar la atención sobre el proceso es precisamente volcarla sobre la conducta. Cuando se eleva la nota de un alumno porque pone gran empeño, aunque sus resultados sean malos, o se reduce la de otro porque no hace apenas esfuerzo, aunque sus resultados sean buenos, se está reconociendo que lo que preocupa de los alumnos a la escuela es la conducta o el carácter más que el conocimiento o las capacidades. En este sentido, algunas fórmulas inequívocamente consideradas “progresivas”, tales como la llamada evaluación continua, son en realidad instrumentos de doble filo. La evaluación continua es al examen lo que la ética protestante de la predestinación al recurso católico del arrepentimiento en el último instante. Bajo el catolicismo, el cristiano puede permitirse una vida pecadora hasta el momento de la verdad, lo mismo que, con el sistema de evaluación tradicional, el estudiante puede arriesgarse a desoir los requerimientos de la escuela hasta el día del examen. Pero, al igual que la doctrina de la predestinación obliga al cristiano a mostrar en todo momento que se encuentra entre los elegidos de Dios, la evaluación continua fuerza al estudiante a constatar en todo instante que figura entre los elegidos del profesor. Dicho en breve, la evaluación continua es el control permanente.

Las funciones de la evaluación son potencialmente dos: el diagnóstico y la clasificación. Desde el punto de vista del diagnóstico, la evaluación continua es

inobjetable y altamente deseable, pero desde el punto de vista de la clasificación de los alumnos puede resultar un instrumento de control mucho más poderoso y, por tanto, más opresivo que la evaluación puntual, es decir, la tradicional.

No existe ningún criterio absoluto que informe al profesor sobre lo que un alumno debe aprender a tal o cual edad escolar o biológica. Lo que la escuela hace es convertir la tendencia central, probablemente la media, en norma. La institución y sus agentes se sienten tranquilos cuando un determinado nivel de exigencia configura las calificaciones de los alumnos siguiendo más o menos una curva de distribución normal, con la mayoría ellas en torno a los valores medios y colas más o menos simétricas en los extremos. Es lo que podríamos llamar el "síndrome de la campana": si los suspensos son demasiados, se baja el nivel; y, si todo el mundo aprueba, se eleva. A fin de cuentas, lo que se mide no es otra cosa que el rendimiento. La expresión acabada de la evaluación es la promoción o no de curso, y su resultado la distribución de los alumnos en atrasados, en tiempo y adelantados. Lo que importa no es el resultado en sí, sino si ha sido logrado o no en el tiempo adecuado. Por otra parte, la evaluación, que con el transcurso del tiempo va tomando formas más sofisticadas con las que se pretende atender a la medición de más y más nuevos aspectos y factores, termina por confundirlos todos y mostrar así, otra vez, la reducibilidad y la reducción de hecho del trabajo escolar concreto a trabajo abstracto. El procedimiento habitual, basado en un programa subdividido en una larga serie de apartados, un examen aleatorio y una calificación normalizada, borra las diferencias entre los distintos componentes del contenido de la enseñanza, igualando todos los ítems de la materia examinada en un sistema contable uniforme. La calificación global, que generalmente no es sino calificación media, hace lo mismo con las distintas materias que componen el programa de un curso o de cualquier otra unidad de tiempo tomada como base para la evaluación. Se trata de una igualación que no busca la equivalencia en la utilidad de los distintos contenidos, sino en el tiempo empleado para asimilarlos.

La principal recompensa a asignar, las notas y los títulos escolares, es distribuida de manera altamente diferencial en respuesta a pequeñas diferencias en la actuación de los alumnos. Sobre la base de una igualdad formal de partida, se espera y alienta la desigualdad de resultados. Lo que caracteriza a la distribución de la riqueza tanto en el mercado, que siempre es "imperfecto" -imperfecto desde el punto de vista de la teoría económica, pero perfecto desde el de la práctica económica de quienes se llevan la parte del león-, como en el interior de la producción colectiva, en la empresa, es que los diferenciales en las retribuciones de los individuos -u otras unidades económicas- van mucho más allá que los diferenciales en sus contribuciones. No hay proporcionalidad entre unas y otras, salvo que tomemos como tal la relación entre una progresión aritmética -la que separa las distintas contribuciones, las productividades individuales- y una progresión geométrica -la que separa los ingresos-. La escuela, una de cuyas funciones es preparar a los individuos para la aceptación de este orden de cosas como natural, no se limita a registrar las diferencias y asignar recompensas con un criterio de proporcionalidad. El diferencial que separa entre sí las

recompensas alcanza de inmediato una amplitud mucho mayor que la del de las actuaciones que han conducido a ellas, y la misma distribución desigual de aquéllas altera la igualdad formal de partida facilitando el camino de unos y obstaculizando el de otros. Así entendida, la “igualdad de oportunidades” es característica del mecanismo de apropiación y distribución de la riqueza en la sociedad capitalista. El aprendizaje de la virtud en las aulas pasa aquí por enseñar a los alumnos a perder de vista cualquier criterio, no ya de igualdad, sino incluso de proporcionalidad en lo que concierne a la distribución de las oportunidades de vida y el acceso a los bienes deseables.

La escuela, pese a que el reformismo pedagógico ha incorporado definitivamente a su discurso términos como “solidaridad”, “cooperación”, “trabajo en equipo” y otros por el estilo, alienta por todos los medios a su alcance la competencia entre los alumnos. En gran medida, este discurso ha sido simplemente desnaturalizado, de modo que cuando, por ejemplo, se habla de la “disposición a cooperar” de un alumno, lo que se está designando es su disposición a embarcarse en las tareas organizadas por el profesor, es decir, a obedecer. La competencia es estimulada, sobre todo, a través de las calificaciones. Éstas establecen un rango entre los estudiantes al que los profesores y ellos mismos –en la medida en que comparten los objetivos proclamados por la escuela– asocian su imagen y su estima, algo que todos saben que tendrá consecuencias ulteriores. La publicación de cada nueva tanda de calificaciones supone una reubicación simbólica de los individuos dentro del grupo. Pero el punto importante aquí es que las calificaciones, como los títulos, sólo poseen un valor relativo. Permaneciendo el resto de las cosas iguales –es decir, en tanto que el acceso a lo que se desea dependa de los títulos–, las credenciales educativas sólo tienen un valor efectivo en la medida en que son más o/ y mejores que las de los concurrentes que aspiran a lo mismo. Este criterio es fácilmente transferido por profesores y alumnos al interior de la escuela, lo que significa a las calificaciones. Obtener la calificación de “apto”, “aprobado” o “suficiente” en una materia sirve para librarse de ella, pero no asegura por sí mismo nada en el futuro. Si todos lo consiguen, entonces sólo gana quien obtiene la calificación de “notable”, “sobresaliente”, “excelente”, etc. Por el contrario, la más baja de las calificaciones por encima del umbral de paso adquiere un gran valor si quienes la obtienen son pocos. Puede afirmarse, por consiguiente, que el valor de la calificación asignada a cada alumno guarda una relación inversa con el valor de la asignada a los demás. Dicho de otro modo, el éxito de otro es mi fracaso, y su fracaso mi éxito.

La condena institucional del “soplo” y su probable aceptación final por los alumnos es otra manifestación. Si la solidaridad grupal pide ayudar al que se encuentra en dificultades, la institución y la conveniencia personal dentro de las reglas de la competencia reclaman que se le abandone a su suerte. El “soplo” es muy frecuente e indiscriminado en los inicios de la incorporación a la escuela, pero va dejando de serlo o se reduce a las relaciones privilegiadas a medida que se avanza en ésta. A la larga, su vigencia sólo se mantiene entre los grupos “anti-escuela”, siendo rechazado por los alumnos que se adhieren a los fines y los medios de la institución, es decir, por aquellos con quienes la socialización ha sido más eficaz.

El conocimiento, que tiene su origen en la cultura, en lo común por excelencia, se configura así como una forma de propiedad privada de la que los demás deben quedar excluidos. Es medido individualmente, y sólo podrá hacerse valer personalmente, en oposición a los otros. Los alumnos, pues, se encuentran con que, aunque son tratados e igualados como miembros de categorías y colectivos, aunque viven en una proximidad física con sus compañeros que sólo puede superarse en algunos autobuses públicos y aunque establecen con ellos relaciones cuya duración sólo es superada por las familiares más inmediatas, deben considerarlos y tratarlos como a extraños, si es que no como a elementos hostiles. La escuela pone gran empeño en romper los vínculos grupales entre ellos. Puesto que la resistencia a la cultura escolar discurre, más a menudo que por cualquier otro medio, a través del grupo, el profesor, que no puede dejar de percibirlo, se ve llevado a emplear todos los medios a su alcance para romper la cohesión de éste, por ejemplo mediante la discriminación en las sanciones o la asignación de lugares en el aula (Parsons, 1976).

DIVISIÓN DEL TRABAJO Y ESTRATIFICACIÓN

La escuela reproduce en múltiples formas la división del trabajo imperante en la sociedad. La más elemental de estas formas, aunque no la más importante, es su propia división interna. La casi totalidad de los sistemas escolares presentan durante el período obligatorio algún tipo de división entre enseñanzas académicas y profesionales diseñadas, *grosso modo*, para conducir a los jóvenes, respectivamente, hacia puestos de trabajo de corbata o de mono -de cuello blanco o azul, si se prefiere-. Muchos presentan ramas claramente diferenciadas, como el bachillerato y la formación profesional españoles en la LGE. Otros sustituyen la segregación entre los centros por una segregación dentro de ellos, como el sistema norteamericano del *tracking* (que divide las enseñanzas en preparatorias para estudios superiores, generales y vocacionales) o el británico del *streaming* (que los divide por capacidades o velocidades de aprendizaje, pero, en la práctica, conduce a enseñanzas distintas aunque lleven la misma denominación). Otros, en fin, permiten que los alumnos se diferencien a través de la elección entre un conjunto más o menos amplio de materias optativas. Estos mecanismos de división no son alternativos, sino acumulables, de manera que cada sistema escolar presenta su propia combinación de ellos.

La especialización, desde luego, cobra cuerpo sobre todo en la enseñanza académica post-obligatoria y en la profesional. A éstas bien puede aplicárseles el viejo aforismo que afirma que sahemos -que aprendemos- cada vez más sobre cada vez menos. Probablemente ya se ha dicho en otros lugares y por otras personas todo lo que haya que decir sobre los efectos de la ultraespecialización de la enseñanza. Baste con resumir que la especialización estrecha es un obstáculo casi insalvable para la percepción y comprensión de conjunto de los procesos sociales y productivos. A medida que los campos de la producción y el saber se agrandan, los del trabajo y el aprendizaje se achican.

Pero el papel más importante de la escuela en la reproducción de la división del trabajo concierne a un aspecto más preciso de ésta: la escisión entre trabajo manual y trabajo intelectual, aunque esta dicotomía necesita algunas precisiones y matizaciones. Esta escisión está claramente presente en la organización curricular, más concretamente en la compartimentación de los conocimientos y habilidades en asignaturas. La escuela puede ofrecer simultáneamente y a los mismos alumnos física teórica y un taller de metal, pero lo hace desde la aceptación previa de la división entre teoría y práctica. Las materias teóricas, por supuesto, tienen derivaciones prácticas, pero para encontrarlas hay que acudir a la vida económica y social fuera de la escuela. Las actividades prácticas, claro está, obedecen a un plan y, por tanto, a consideraciones teóricas, pero éstas son anteriores y, desde el punto de vista de los alumnos, ajenas a su implementación. Lo que la escuela hace, en el mejor de los casos, es combinar muchas dosis de teoría sin práctica con algunas de práctica sin teoría. Esta desconexión entre las materias “teóricas” y las “prácticas” alienta en los alumnos la idea de que trabajo manual y trabajo intelectual son irreconciliables. En lugar de una formación y una actividad integrales se encuentran en la tesitura de decidir entre una teoría irrelevante y una práctica carente de significado, es decir, entre dos opciones simétricamente parciales y unilaterales. Además, la asociación de la idea del trabajo intelectual a la escuela suele cobrar un sentido fuerte que sobreestima la “intelectualidad” de lo que tiene lugar en las aulas. En la vida nos relacionamos con las cosas, con otras personas y con datos concernientes a unas y otras. En la escuela, la intensidad y la frecuencia de las relaciones con los datos y las personas son elevadas, mientras las de la relación con las cosas son bajas. Podríamos decir que la escuela es una institución cuya función manifiesta es enseñar a niños y jóvenes a relacionarse con los datos –a manejar la información–, cuya función latente es enseñarles a relacionarse con las personas –las relaciones sociales– y en la que el aprendizaje de la relación con las cosas sólo representa una función secundaria.

Efectivamente, lo que niños y jóvenes hacen constantemente en las aulas es manejar información: en ese sentido, el trabajo escolar es un trabajo intelectual. Pero, si así lo entendemos, entonces “intelectual” ya no significa necesariamente creativo, complejo, etc. La manipulación de datos puede presentar una complejidad mucho menor que la de cosas, como salta a la vista si comparamos el trabajo de una mecanógrafa con el de un matricero o, de manera más general, los trabajos rutinarios de oficina con los trabajos artesanales. Llegados a este punto, resulta más útil y explicativa la distinción entre concepción y ejecución. En principio, todo trabajo humano es una unidad de ambas, pero en su organización industrial pueden verse escindidas. El largo camino que va desde los orígenes de la división manufacturera elemental del trabajo hasta los más sofisticados estudios de movimientos y tiempos no es otra cosa que una larga campaña de separación de las funciones de concepción y ejecución, convirtiendo las primeras en monopolio del capital y la dirección y relegando a los trabajadores de base a las segundas. Desde esta conceptualización se comprende que un trabajo consistente en la manipulación de datos no tiene por qué comportar una

dimensión de concepción, que puede ser un simple trabajo de ejecución: podemos calificarlo, si ello nos complace, de intelectual, pero sólo en el sentido más débil del adjetivo. Salvo en los escalones superiores del sistema, a los que sólo acceden unos pocos, el trabajo escolar es esencialmente un trabajo de ejecución, aunque lo se ejecute sean operaciones con los datos.

Presentando sus mecanismos y criterios de selección como producto lógico, científico e indiscutible de la estructura interna del saber, en singular, y de su transmisión, acostumbra a los alumnos a la idea de que su clasificación y jerarquización es punto menos que inevitable. De ahí a pensar que también lo son las diferencias de clase, ocupación, ingresos, prestigio y poder en la sociedad sólo hay un paso, y no importa mucho si lo dan por sí solos los jóvenes o si sus profesores se esfuerzan por convencerles de que no valdrán en la sociedad ni más ni menos de lo que han demostrado valer en la escuela. Lo habitual es que ocurran las dos cosas. Esta traslación de criterios y escalas de valor tiene su base en la fuerte asociación entre educación y posición social y en la importancia formal acordada a las credenciales educativas en el mercado del empleo. Que tal asociación se deba a una relación causal o a una tercera causa es ya otra cuestión. Si, en general, todo el que logra una buena educación logra más adelante una buena posición social, parece sensato inferir que haya una relación de causa a efecto y que la dirección de la misma discurre de la primera hacia la segunda: *post hoc, ergo propter hoc*. Lo parece, pero no lo es, pues lo que sucede en realidad es que la escuela produce esas diferencias. Al establecer una norma común para todos los alumnos, forzando al mismo tiempo, hasta donde le es posible, su capacidad y su disponibilidad para el trabajo escolar, genera necesariamente una diferenciación en torno al logro. Como, además, la norma se extrae de los que son la subcultura, el lenguaje, los valores, las pautas de conducta, la actitud ante la escuela y el horizonte educacional de los grupos sociales privilegiados, el resultado consiste en gran medida en "elegir a los elegidos" (contribuyendo así a reproducir, no sólo la estructura de clases de la sociedad, sino también la pertenencia individual a la misma).

La estratificación social se manifiesta también como una clasificación jerárquica de los saberes. Los niños aprenden desde el principio que hay saberes nobles y otros que no lo son tanto, que la matemática o las lenguas clásicas tienen más valor que los talleres de metal o madera. La jerarquización no alcanza solamente a los contenidos de las diversas ramas de la enseñanza, sino también a los métodos por los que son transmitidos y adquiridos. Los dictados, los ejercicios de cálculo aritmético, el aprendizaje memorístico, etc., representan una relación pasiva con el saber y una actitud meramente receptiva ante la ideología. Las redacciones y disertaciones, los problemas matemáticos, la interpretación y el debate, etc., expresan y propician una relación parcialmente activa con el conocimiento y una actitud, si no creativa, al menos manipulativa ante la ideología. Autores como Baudelot y Establet (1976) en su comparación de las prácticas pedagógicas en las vías terminales y en las propedéuticas (red primaria-profesional vs. secundaria superior), Tanguy (1985) en la del horario y la organización de la enseñanza profesional y el bachillerato o Anyon (1980) en

la de los discursos pedagógicos y los programas y textos en escuelas de distinta composición social han sustanciado adecuadamente esta contraposición de los métodos.

A medida que se asciende de nivel en el aparato educativo, la relación del estudiante con el contenido y el método de su trabajo se vuelve más flexible. Si al comienzo sólo había una enseñanza común y materias obligatorias, al acercarse al final se puede optar entre distintas ramas y carreras y cobra mayor importancia interna la opcionalidad. Aunque sea siempre dentro de un orden, los ejercicios repetitivos son sustituidos por tareas más creativas, el libro de texto por múltiples libros de consulta, el adoctrinamiento por la discusión, el trabajo bajo la mirada vigilante del maestro por la actividad personal, la sumisión por la iniciativa. Pero es que, los que para entonces permanecen en el sistema escolar, no van ya encaminados hacia las posiciones subordinadas en la organización de la producción. Los grupos sociales privilegiados tienen también la oportunidad de escapar relativamente a los males comunes de la escuela común mediante el recurso a los centros privados e incluso monopolizando de hecho algunos centros públicos que se presten a ello por su ubicación sociogeográfica, ya que las clases y otros grupos sociales no se distribuyen de manera homogénea en el espacio. Además, es altamente probable que, extendiendo los valores y pautas de conducta propios de su particular experiencia en el trabajo –en el que gozan de mayor autonomía, libertad de iniciativa, etc.– a otras facetas de la vida social, entre ellas a su idea sobre la educación que quieren para sus hijos, los padres pertenecientes a estos grupos reclamen una pedagogía más abierta, bien sea por un mero deslizamiento pasivo de tales valores y pautas de una esfera a otra, bien por una razonable opción en función del tipo de trabajo que se supone desempeñarán mañana, bien por ambas cosas. Nacer en la familia adecuada no es sólo cuestión de ingresos.

La escuela, pues, produce y reproduce la estratificación social, por su realidad interior y por sus efectos, en un doble sentido. Primero, porque diferencia previamente a su público de acuerdo con las exigencias estratificadoras de la sociedad como punto de destino. Segundo, porque distribuye a los individuos entre los distintos estratos escolares o los lanza hacia diversos estratos sociales de acuerdo con la división ya existente en la sociedad como punto de partida, es decir, porque tiende a enviarlos al mismo lugar de donde vienen haciéndoles seguir el recorrido educativo comparativamente más acorde con sus extremos ya conocidos.

Pero lo que desde la perspectiva del largo plazo y los grandes agregados de categorías sociales aparece de un modo, bien puede aparecer de otro desde el punto de vista de la experiencia personal vivida. Si desde la primera lo hace como un proceso de reproducción social, desde la segunda se presenta como éxito o fracaso personal. Tratando a todos de manera formalmente igual e individualizando pruebas, mediciones, veredictos y sentencias, la escuela consigue que cada cual se sienta único responsable de su suerte. El recuento global de los cadáveres que la escuela deja es espeacular, pero a él se llega como resultado de un lento goteo. Esre año repiten cinco estudiantes del grupo, el pasado tuvie-

ron que hacerlo cuatro y al próximo serán tres. Cada caso aparece como una específica combinación de éxitos y fracasos parciales, fortalezas y debilidades, logros e insuficiencias. El resultado final es la exclusión, pero la dispersión casuística refuerza la idea de que se trata de problemas individuales, de que la escuela no puede ser proclamada culpable. Después de todo, si unos no lo consiguen, debe ser responsabilidad suya cuando otros han podido hacerlo. En el fondo, se espera de todos, y en especial de los primeros, que asuman lo que R.H. Tawney llamaba «la filosofía del renacuajo», según la cual estos simpáticos bichitos deberían aceptar su habitual negra suerte porque algunos entre ellos llegarán a convertirse en ranas.

La gran empreza de selección puede ser llevada a cabo por la escuela mediante la paulatina eliminación de los no elegibles, pero a menudo no hace falta llegar a ello. El mecanismo puede funcionar también a la manera del «enfriamiento» de las expectativas personales descrito por Clark (1960). Cuando ante el alumno se acumulan los pequeños fracasos, las indicaciones de que no va a conseguir ir mucho más lejos, llega el momento de retirarse discretamente y sin escándalo. La propia experiencia del avance escolar redunda en la interiorización de los fracasos escolar y social. Si se pudo pasar los primeros cursos, está claro que, si no se puede con los siguientes, es culpa del alumno, pues la escuela ya ha demostrado que no tenía nada en contra suya. Por lo demás, puesto que casi todo el mundo ha llegado en la escuela bastante más lejos que sus progenitores, casi todo el mundo ha experimentado ya, en una versión perversa de los deseos de Andy Warhol, su cuarto de hora de movilidad social –ascendente–.

XII. El rechazo de los alumnos al sistema de enseñanza

Ignacio Fernández de Castro

En el año 1986, en Equipo de Estudios, realizamos para el CIDE una investigación sobre las actitudes de rechazo al sistema educativo de los alumnos de BUP y Formación Profesional.¹ La novedad más interesante de aquella investigación fue el cambio de significación que se daba a los indicadores sociológicos del “fracaso escolar”. El suspenso, el abandono de los estudios, la falta de atención en clase, no se significaban como el fracaso de los alumnos, sino como su “rechazo” a la oferta educativa, nueva significación que implica que quien fracasa no son los alumnos sino el Sistema de Enseñanza.

En los 10 años que han transcurrido desde entonces, el Sistema de Enseñanza ha vivido multitud de acontecimientos y entre ellos la Reforma (LOGSE). Sin embargo, el fracaso o rechazo, según se mire, de los alumnos, sus malos resultados escolares y sus aburrimientos en el aula, siguen siendo un problema, aunque quizás no sea el mismo ni esté significado de la misma forma.

A los alumnos, lo quieran o no, se les obliga a estar hasta los 16 años en el Sistema de Enseñanza y tanto su posible éxito o fracaso al finalizar sus estudios

¹ Fernández de Castro | Equipo de Estudios: 1986.

obligatorios comunes y generales, como la decisión de abandonar o seguir estudiando después, es un problema que antes se les planteaba a los 14 años (al terminar sus estudios de EGB) y en la Escuela y que ahora se les plantea 2 años más tarde y en el Instituto.

Hoy, en la polémica que acompaña la implantación de la Reforma, se ha encontrado un nuevo responsable del fracaso y aún del rechazo inocentando a alumnos y a profesores de la catástrofe: se trata, desde luego, de la propia Reforma. Es la LOGSE la que está fracasando y la que es rechazada y culpabilizada por profesores y padres de alumnos puestos, según dicen, por una vez de acuerdo.

El ya anunciado por sus detractores fracaso de la Reforma ha saltado a la plaza pública como un hecho comprobado al conocerse este año los resultados de los exámenes de selectividad, ya que a los mismos concurrieron tanto los alumnos que han seguido el plan anterior a la Reforma y que al terminar la EGB y obtenido su título de graduado escolar siguieron el bachillerato en los institutos, como aquellos otros que les tocó, porque vivían en un lugar donde se estaba anticipando la Reforma, ingresar en la ESO y seguir esa vía ya reformada. La diferencia de los resultados obtenidos por unos y otros ha sido, al parecer, espectacular (83% y 76% los aprobados respectivamente, con una diferencia de 7 puntos a favor de los bachilleres tradicionales) y el "fracaso" de la LOGSE cantado por quienes ya antes de conocerlos la rechazaban significándola de culpable de la perdida de calidad de las enseñanzas medias.

De nuevo, el resultado negativo de un examen, como la selectividad en el BUP, o de una evaluación, como en la tradicional significación de "fracaso escolar" que se daba a la no obtención del diploma de "graduado escolar" al terminar EGB, sirve de indicador sociológico de "fracaso" y de mecanismo para culpabilizar a quien se significa como responsable, ayer a los escolares y hoy a la Reforma.

Basta el simple hecho "contable" de considerar como referente a la totalidad de la población escolar de la cohorte concernida por la prueba y no sólo a los matriculados en el grado y nivel correspondiente sin tener en cuenta los previamente excluidos de las enseñanzas medias, para que el indicador de fracaso sea diferente. En la investigación citada sobre el "Rechazo", se hicieron las cuentas a partir de 1.000 escolares de cuatro cohortes de edad que inician sus estudios obligatorios (las que terminan los estudios secundarios en edades normalizadas en 1981, 1982, 1983 y 1984), comprobando que los que terminan con éxito el bachiller pasan de ser 134 para la cohorte más joven, a ser 206 en la última de las cohortes, (siguiendo la serie en la cohorte de 1993 los bachilleres sobre 1.000 pasan a ser 302), mostrando con claridad y pese a las acusaciones que entonces se hicieron a la Ley General de Educación (parecidas a las que hoy sufre la LOGSE), que la implantación de la EGB no supuso, sino todo lo contrario, ningún fracaso o pérdida para el Bachiller.

Considerar la masificación de las enseñanzas de bachillerato, o en su caso de las Superiores, como causa determinante de que los resultados colectivos bajen y baje también la calidad de la enseñanza, sacando como consecuencia el fraca-

so de las Reformas que las provocan (La Ley General del 70 o la LOGSE), es olvidar que la masificación misma de lo que hasta entonces era una enseñanza elitista y excluyente, es un resultado altamente positivo y un excelente indicador de la democratización de la enseñanza y de la correspondiente redistribución de la cultura y, en el caso de que esa democratización y política distributiva sea el objetivo del Sistema de Enseñanza Público, resulta un indicador del éxito y no del fracaso de las Reformas.

Por su parte, medir la calidad de la enseñanza impartida sobre la exigencia de una enseñanza de élite cuando el objetivo de la sociedad es precisamente la democratización de la enseñanza y de la sociedad, objetivo que exige desestruir las élites económicas o culturales, constituye un contrasentido que evidencia el ánimo conservador de quienes aceptan y defienden este sistema de medida o lo implantan.

¿SELECCIÓN O GENERALIZACIÓN?

El argumento en favor de la aplicación de un criterio selectivo para la estructura del sistema de Enseñanza, porque es el más eficaz para la producción de las élites intelectuales y profesionales que la sociedad necesita para su desarrollo, hasta en los hechos muestra su falsedad. El que aparezcan sabios, genios, inventores y aun profesionales de excepcional valía en número suficiente para ese progreso es mucho más probable en una sociedad en general culturizada, en la que la mayoría de la población tenga una cultura media, que en una sociedad en la que los sistemas de selección en ella vigentes hayan excluido tempranamente de la educación a una parte de la población.

Frente a quienes defienden la generalización de las enseñanzas medias, suele argüirse que los términos masificación y calidad están refidos y aquellos, para defenderse, arguyen lo contrario, que la extensión de la cultura a toda la sociedad no necesariamente conlleva que baje la cultura de las élites. La cuestión, sin embargo, no puede debatirse entre esas dos posibilidades antagónicas y posiblemente incompatibles e inciertas, sino reflexionando sobre la congruencia/incongruencia entre los objetivos del Sistema Educativo y los medios que se ponen para alcanzarlos, sobre la contradicción que implica marcar como su objetivo la democratización de la sociedad e instrumentalizar el Sistema de Enseñanza Público sobre el eje de la competitividad, la selección y la valoración desigual de los resultados.

Las dos grandes reformas modernas de nuestro sistema educativo, la Ley General de Educación de 1970 y la LOGSE actualmente en fase de implantación, surgen paralelamente a las rupturas de los elementos discriminatorios a los que se enfrentan:

- la dualidad de vías curriculares según las condiciones socio-económicas familiares de los alumnos, la primera;
- la desvalorización curricular de la Formación Profesional ligada por la reforma anterior a la no obtención del título de Graduado Escolar al finalizar la EGB, la segunda;

y establecen modificaciones sustanciales desde el punto de vista de la democratización real del sistema:

- en la Reforma del 70, se inició una profunda transformación curricular de la enseñanza obligatoria y común, la EGB: la evaluación continuada, la sustitución de los libros de texto por un sistema de fichas, una mayor atención al desarrollo de la personalidad de los alumnos que a la interiorización de contenidos, etc;
- la Reforma actual pretende, al establecer la ESO y el posterior desarrollo de la enseñanza secundaria postobligatoria, no sólo retrasar los procesos de profesionalización sino también romper tanto la desvalorización de la Formación Profesional, como la inevitable y nueva dualización socioeconómica debida al abismo existente entre una formación profesional de élite (la Enseñanza Superior) y las salidas de la Formación Profesional de la etapa secundaria.

En ambos casos se produce una dura reacción por parte de los enseñantes sobre todo de Bachillerato que denuncian cómo las reformas producen una caída de calidad en esa enseñanza secundaria ya que los alumnos que les llegan primero de la EGB y, más tarde, de la ESO, no han alcanzado el nivel que les permite seguir con aprovechamiento las enseñanzas que ellos imparten y tal como la imparten avocadas a la Enseñanza Universitaria Superior y a sus titulaciones. En ambos casos también, al lado del rechazo de los profesores se produce un cierto retroceso, limitaciones y recortes respecto a los objetivos primitivos, en las medidas que sucesivamente toma la Administración Educativa para la implantación de las Reformas. Y si, en ambos casos, se puede hablar de fracaso éste está en los retrasos que provocan esas reacciones y esos recortes en la ruptura de los elementos discriminatorios y en el retroceso de la democratización del sistema.

La cuestión, sin embargo, reclama reflexionar también sobre el alumnado, sobre si a partir de la Reforma ha disminuido o aumentado su rechazo al Sistema de Enseñanza.

En los diez años transcurridos desde la investigación citada el colectivo de los alumnos/as de enseñanza media ha cambiado la totalidad de sus efectivos. En esos colectivos de edad y situación escolar en los que cada año por su nivel más bajo entra una nueva cohorte en tanto que por el punto de más edad sale otra cohorte, los cambios de opinión del conjunto son seguramente muy lentos. Las nuevas cohortes con muy escasas defensas por su edad son fácilmente "instruidas" por las antiguas y los años que transcurren hasta que salen del colectivo se consumen en buena parte en un proceso de afirmación de la identidad ya definida del grupo: la de estudiantes, y no son suficientes para que puedan, desde una madurez relativa, formarse su propia opinión y disentir de la opinión recibida.

Sin embargo, en la Reforma actual, los cuatro años de la ESO que va a seguir la totalidad del colectivo que sale de los centros de primaria y que ingresan en los institutos de enseñanza secundaria, suponen la posibilidad de que para aque-

llos que van a seguir estudiando se desarrolle un proceso de adaptación a las enseñanzas medias postobligatorias suficiente, en tanto que para las partes de la cohorte que se encaminan hacia la vida activa y van a abandonar los estudios, su culturización se cierre sobre una cultura general "secundaria" y no "primaria" tal como ocurría en el proceso educativo anterior.

El objetivo de que el Sistema de Enseñanza dote a la totalidad de la población escolar de una cultura general de grado medio justifica a la actual Reforma, aunque se comprobará que por su incidencia los bachilleres postobligatorios bajan de nivel, como justificó a la Ley General del 70 el que la población escolar adquiriera en su totalidad una cultura primaria rompiendo la condena al analfabetismo que imperaba para una parte importante de la población infantil antes de esa Ley, aunque el bachillerato recibiera unos efectivos escolares de 14 años más numerosos y menos preparados para esos estudios de bachiller que los que, antes de la Ley, recibía seleccionados y que a los 14 años también habían seguido ya tres años de estudios de bachiller desde los diez años en el mismo centro.

Piensen hoy lo que piensen algunos enseñantes y digan hoy lo que digan algunos padres de escolares, las dos reformas y pese a sus indudables defectos están produciendo un profundo cambio cultural muy beneficioso para la sociedad española.

LA PROFESIONALIZACIÓN ES UNA DISTRIBUCIÓN DESIGUAL DE LA CULTURA

En la investigación citada, en la que se mostró que la actitud de rechazo de los escolares de secundaria al sistema educativo alcanzaba a más de un 34% del alumnado encuestado, apareció con claridad que la primera causa de esa actitud era la opinión de los escolares sobre la inadecuación de los contenidos de la enseñanza que recibían a los conocimientos que pensaban les podían servir para su futuro profesional.

Ese resultado parece dar la razón a quienes esperan que la Reforma del Sistema para evitar su fracaso trate de adecuar los contenidos de la enseñanza a lo que se reclama desde el mercado de trabajo, dejando en un segundo lugar el objetivo de la culturización general de la población escolar o quizás abandonarlo porque se estima que la cultura deseable para una población es precisamente la que se produce con el proceso de su profesionalización.

Resulta bastante claro que la opinión de los escolares que pone en relación valorativa los contenidos de la enseñanza secundaria que reciben con su posible utilidad para cuando se enfrenten en el mercado de trabajo con su inserción en la vida activa es una opinión inducida por sus padres, por sus profesores y, en general, por la sociedad, que son quienes consistentemente ponen, para motivarlos a estudiar, en una relación directa los estudios con la salida profesional. A los escolares les resulta muy fácil comprobar que esa relación desvaloriza la mayor parte de los contenidos que se les enseñan y les desmotiva para estudiarlos, ya que su inutilidad para encontrar trabajo es evidente.

La tendencia a organizar el Sistema de Enseñanza como un proceso complejo de formación profesional y en el que la cultura “general” que los alumnos adquieren es esencialmente la que precisan para poder seguir los estudios profesionales del nivel correspondiente: una cultura primaria para las salidas profesionales de primer grado, una cultura media para enfrentarse con éxito a las formaciones profesionales de grado medio, y una cultura superior para las formaciones profesionales universitarias y superiores, responde a esa misma exigencia utilitaria que refleja la causa que aducen los escolares para rechazar las enseñanzas que se les imparten. La relación de esa tendencia con las que se derivan de la privatización de la enseñanza es transparente. Los procesos de profesionalización son procesos de apropiación privada de conocimientos para su explotación por quien los adquiere.

Desde un punto de vista público, en el Sistema de Enseñanza ha de separarse por completo el proceso de culturización del proceso de profesionalización. Al primero, por su carácter público, le corresponde el despliegue de la personalidad de los alumnos, de su identidad como sujetos, y el desarrollo de sus capacidades de significación y de relación con los demás y con el medio. Y al segundo, por su carácter privado, la valorización de su fuerza de trabajo (capacidad para desarrollar un trabajo útil para otros) para su mejor presencia y provecho en el mercado de trabajo. Al menos, pienso, que es necesario que los alumnos y, sobre todo, los enseñantes sepan a qué atenerse para no confundir los dos procesos y sus objetivos.

La sociedad española con la implantación de la LOGSE puede beneficiarse de un largo proceso común, obligatorio y gratuito de culturización para toda la población en edad escolar que comprende las etapas infantil, primaria y secundaria, proceso que acompaña a todos los escolares desde los 5 hasta los 16 años.

Aunque ese proceso favorecerá con seguridad las posteriores formaciones profesionales de esa población y mejorará sus ofertas de fuerza de trabajo en el mercado, no puede olvidarse cuál es su objetivo ni confundirlo con los de los procesos de formación profesional. Los enseñantes del sector público de la enseñanza son quienes tienen a su cargo la función pública de culturizar a la población y han de ponerse a ello evitando que se desmotiven los escolares al colocarles sobre otros objetivos distorsionantes como es la valoración de los contenidos por su utilidad o no para encontrar trabajo.

La relación programada entre ese proceso de culturización y los siguientes de formación profesional y especialmente el que los resultados de un examen o evaluación final del proceso de culturización incidan en el camino profesional subsiguiente es, a mi juicio, un disparate y la causa más importante del rechazo/fracaso escolar.

Los profesores de la ESO han de ser conscientes de esos objetivos de la etapa que ellos culminan, un objetivo que consiste, nada menos, en dotar a toda la población escolar de un nivel cultural medio sin dejarse impresionar por las exigencias de los profesores de bachiller postobligatorio o por sus críticas.

La igualdad de oportunidades como principio democratizador de la sociedad depende en gran medida de que se cumpla eficazmente el proceso de cultu-

rización de la totalidad de la población escolar a nivel secundario o medio, sin supeditar este proceso a que los alumnos alcancen como objetivo alguna de las posibles salidas profesionales previstas, ni siquiera los bachilleratos ya que en la actual organización del sistema se consideran como la cultura superior necesaria para alcanzar las formaciones profesionales superiores.

Es de esperar que el objetivo de las próximas Reformas del Sistema de Enseñanza sea extender el proceso general de culturización de toda la población al nivel que hoy se considera superior o universitario, y que se separe también a este nivel del proceso paralelo de formación profesional superior.

Presumiblemente si ese objetivo se cumpliera, la aceptación o rechazo de los alumnos/as al Sistema de Enseñanza versaría sobre la adaptación o no de ese proceso de integración social a su necesidad de que éste progrese al ritmo que avanza su curiosidad sobre la vida, sin desviarse hacia otros campos como el de trabajo o la formación profesional, en los que al Sistema Educativo y a los docentes les resulta fácil culpar a otros sistemas y a otros profesionales de su fracaso y del rechazo de sus alumnos/as.

XIII. El profesorado como categoría social y agente educativo

Antonio Guerrero

El estudio sociológico del profesorado aporta a su conocimiento dos dimensiones fundamentales: (1) su papel como **agente educativo**, o sea, sujeto de acciones dotadas de significado y dirigidas hacia aquellos con los que interacciona en el interior del sistema escolar, y (2) su definición como **categoría social**, es decir, como grupo que comparte una misma posición social. La primera dimensión nos informa acerca de su cometido en el sistema educativo, tanto en su organización, como en la relación o interacción educativa; y la segunda, de su morfología o características definitorias y de su topología o lugar en la estructura social. Las líneas que siguen trazan una visión comprensiva, breve y concisa, de las diferentes posiciones y matices existentes en cada una de esas dimensiones.

EL PROFESORADO COMO AGENTE EDUCATIVO

El profesorado, conjunto de profesores y profesoras de los distintos niveles, es un componente esencial del sistema educativo, del que surge y es su agente más estable y profesional, en cuyo ejercicio desempeña un papel protagonista

tanto en la organización escolar, donde ocupa los cargos unipersonales y tiene un peso corporativo decisivo en la gestión de los centros, como en la relación educativa, en la que tiene un papel dinamizador del proceso de enseñanza-aprendizaje.

El papel protagonista del profesorado en la gestión de los centros escolares viene recogido en la LODE, que establece que deben ser profesores quienes desempeñen los cargos unipersonales en los centros sostenidos con fondos públicos: la dirección que ostenta la representación oficial y dirige y coordina todas las actividades del centro y convoca y preside las reuniones de órganos colegiados; la jefatura de estudios, cuyas tareas tienen que ver con el horario y el cumplimiento de las actividades escolares propiamente dichas; y la secretaría, que lleva la gestión administrativa en lo académico (calificaciones) y en lo logístico (ayuntamiento y proveedores de suministros). Aunque el profesorado espera del equipo directivo su comprensión y apoyo frente a padres y alumnos, en la práctica, está sometido a las presiones de la administración, y de los padres y, los alumnos en el mantenimiento del orden y de la disciplina en el centro. Esto le supone un fuerte desgaste físico e institucional que lleva a una disponibilidad escasa del profesorado a presentarse y la rotación elevada de esos cargos, a pesar de los complementos económicos y de la reducción de horario lectivo con que cuentan. De hecho, dos de cada tres directores de centros públicos de primaria y secundaria son designados por la Administración, por “ausencia de candidatos”.

El papel del profesorado es igualmente central en los órganos colegiados, tanto en el Claustro de profesores, órgano corporativo por excelencia que reúne a la totalidad de profesores del centro, como en el Consejo Escolar, órgano de participación de los diferentes agentes educativos, donde, dada su composición, el profesorado tiene siempre asegurada la mayoría en la toma de decisiones. Sin embargo, su aparición ha supuesto la pérdida para el claustro en la toma última de decisiones, lo que lleva a un sector importante del profesorado a ver al Consejo como usurpador de su autonomía profesional.

Esta situación protagonista en la organización escolar, reconocimiento legal de su preparación y dedicación profesional (*mandato*), dota al profesorado de instrumentos administrativos y recursos organizativos que sustentan y facilitan su función docente.

El rol del profesor en el aula es también central en la interacción educativa, por el carácter único de su posición, tanto por los atributos que le concede su mandato, como por ser la única persona adulta en el aula. El poder del profesor se hace sentir de manera protagonista en la relación pedagógica, sea como actividad de imposición e inculcación del arbitrario cultural, en las pedagogías visibles, o como posición de ventaja en la negociación de la transmisión cultural en las pedagogías invisibles. En esa relación, el profesor encuentra muchos apoyos y defensas de la misma institución: las particularidades del espacio (su posición central en el aula, su control de los medios auxiliares de la transmisión y, en muchos casos todavía, su posición elevada en la tarima o el estrado) y el uso de un lenguaje elaborado, difícil y distante para una mayoría del alumnado. Los

protagonismos del profesorado llegan a condicionar de forma decisiva la relación de enseñanza-aprendizaje con el alumnado, hasta producir toda una serie de efectos sociales, en los que se cruzan las dinámicas de género, etnia o clase, de ambos colectivos.

Desde la perspectiva conductista, las expectativas que el profesorado tiene sobre el alumnado inciden de manera significativa en su rendimiento escolar. La idea central subyacente en el estudio de Rosenthal y Jacobson, «Pigmalión en clase», que resalta la importancia de la estima y de la valoración positiva del profesorado en el desarrollo intelectual del alumnado, es la profecía que se cumple a sí misma. La explicación de tal efecto descansaría en la modelación conductual del profesor, que transmite al alumno sus expectativas mediante una serie de expresiones, lenguaje corporal y actitudes positivas.

El etiquetado de los alumnos es otra manifestación del protagonismo del profesorado en la relación educativa, con efectos en forma de estereotipos y consecuencias imprevistas en el rendimiento escolar. La teoría del etiquetado aporta un modelo de estudio de la influencia del profesor en el rendimiento educativo que, al considerar los procesos interactivos, permite conocer el tipo de alumnos (su género, etnia, clase o aptitud) que los profesores consideran como proclives al éxito o al fracaso; las diversas reacciones que tienen los profesores ante las distintas categorías y grupos de alumnos, en función de sus expectativas, y los efectos de las reacciones del profesor en los resultados del alumnado. Los factores que influyen en el “éxito” de una etiqueta puesta por el profesor, su aceptación y uso por los mismos alumnos, dependen de la frecuencia con que se realice, el valor que se le conceda al profesor que la realiza, el apoyo recibido por otros profesores y el carácter público de la misma.

Una tercera manifestación del protagonismo del profesor en la relación educativa consiste en lo que Parsons y Lacey llaman diferenciación y polarización, base explícita de las funciones sociales de selección y clasificación del sistema escolar. En los primeros años de la escuela secundaria, en cada cohorte o promoción de estudiantes se producen dos tipos de situaciones. La diferenciación es el proceso de separación y ordenación de los alumnos por sus profesores mediante la aplicación del sistema de valores normativos y académicamente orientados de la institución escolar. Las escalas que se utilizan para ello son la académica y la actitudinal; ambas interdependientes, por cuanto la conducta y el comportamiento en clase afectan a los valores académicos, tanto por la predisposición favorable del profesor hacia los alumnos que se portan bien y trabajan, como por la predisposición de esos alumnos a aceptar el sistema de valores escolares. De los estudios etnográficos en las aulas, se deduce que la diferenciación se va produciendo de una manera dual y gradual, de manera que los mejores y peores alumnos son reconocidos e identificados en primer lugar y los mediocres e intermedios, a continuación. La polarización tiene lugar como resultado de la diferenciación originada por el profesorado, y es el proceso por el que los alumnos/as se agrupan en torno a alternativas subculturales y dan origen a la formación de grupos y subculturas opuestas a la cultura escolar dominante.

La sala de profesores juega un papel muy relevante en todos estos procesos, como lugar privilegiado de reunión de profesores y profesoras, que manifiestan y liberan, mediante la risa y el humor, las tensiones acumuladas en el trabajo docente, al tiempo que intercambian información sobre del alumnado y otros temas relacionados con su trabajo profesional y la sociedad en que se insertan. Desde esta perspectiva, la sala de profesores es ámbito de socialización docente, tiene una función de válvula de escape y actúa como espacio de difusión informativa. Además, siendo, como suele ser, el lugar de reunión del Claustro de Profesores, es el espacio central de constitución del corporativismo docente y del ejercicio de su protagonismo colectivo en la organización y relación educativas.

MORFOLOGÍA Y TOPOLOGÍA SOCIAL DEL PROFESORADO

Los grandes enfoques sociológicos poseen sus propias perspectivas a la hora de definir y delimitar las características propias y distintivas de una categoría social como es el profesorado. Así, el funcionalismo aporta la perspectiva profesionalista o su estudio como una “profesión”, es decir, una ocupación que cumple una serie de requisitos de formación, organización y ejercicio práctico. El marxismo analiza el proceso laboral del profesorado y su lugar en la estructura de clases de la sociedad, señalando que está en proceso de proletarización. El enfoque weberiano, finalmente, lo trata de grupo de estatus o conjunto de personas que comparten una misma valoración o prestigio social, ocupando una posición de “clase media”.

Sociológicamente hablando, pertenecer a una profesión implica formar parte de una ocupación que cumple los siguientes requisitos:

- (a) Presta un servicio considerado vital o básico por la sociedad, como la sanidad, la vivienda, la defensa, la enseñanza o la justicia.
- (b) La ejercen facultativos que aducen razones vocacionales en su elección y la desempeñan, como actividad principal y a tiempo completo, en un marco autónomo y acotado, sobre la base de la licencia que concede un saber sistemático y especializado, transmitido por miembros de la profesión y adquirido, durante un periodo largo de tiempo, en una institución universitaria.
- (c) Posee una organización corporativa de derecho público (Colegio o Asociación Profesional) que regula política, jurídica, económica y fiscalmente al colectivo profesional, lo protege del control externo, e interviene activa y directamente en las normas de formación y acceso a la profesión.
- (d) Elabora una subcultura profesional, con terminología y prácticas comunes, y una ideología que sirve de mecanismo de justificación de los intereses del grupo y de defensa frente a los clientes.
- (e) Goza de un prestigio social elevado, reconocido legalmente a través de la institución del mandato para el ejercicio profesional y unos emolumentos elevados.

Aquellas ocupaciones que cumplen estas características sólo en parte, como Magisterio o A.T.S., que cuentan con una formación más corta, un menor estatus, un cuerpo de conocimiento menos especializado y una menor autonomía que las profesiones plenamente constituidas (Medicina, Arquitectura, Abogacía), son consideradas semi-profesiones. En general, se emplean en organizaciones burocráticas, con una estructura jerarquizada y poseen una mayoría de su fuerza de trabajo femenina.

En la enseñanza, coexisten diferentes grados de profesionalización entre el profesorado, en función del nivel educativo y del tipo de red, privada o pública, a que pertenece. Se puede decir que el profesorado universitario tiene mayor autonomía, es decir, profesionalización, que el de secundaria y éste que el de primaria; así como que el profesorado funcionario está más profesionalizado que el laboral. Las razones están en el progresivo incremento en la formación y especialización, desde Primaria a la Universidad; y en el tipo de relación contractual, que da mayor autonomía a los profesores públicos funcionarios que a los interinos o a los privados. Como quiera que, además, el profesorado ejerce su trabajo en organizaciones separadas (Universidades, Institutos y Colegios), hay que ver a la enseñanza como una profesión con un gradiente en su interior, con estratos formados en virtud del cuerpo y de la relación contractual y sector educativo de pertenencia. Esto se traduce en la distinta relación que establecen los distintos niveles del profesorado con el conocimiento, que da origen a distintos tipos de organizaciones ocupacionales: (a) la universidad, que produce y aplica su propio conocimiento, se organiza como una profesión científica y erudita; y (b) las enseñanzas primaria y secundaria, que aplican con diferentes grados de autonomía el conocimiento contextualizado por instancias externas (administrativas y sociales), se organizan como profesiones prácticas.

En la historia reciente de la enseñanza en nuestro país, hemos asistido a transformaciones importantes en el profesorado, desde el oficio de maestro de escuela artesano existente hasta 1970, al modelo de profesional reflexivo que plantea la LOGSE, tanto para primaria como para secundaria, que supone la transformación del técnico semi-profesional de la LGE. Con la LOGSE, al profesorado se le ofrece autonomía expresa, a través del “diseño curricular” de centro o de aula, que permite completar y programar los procesos de aprendizaje a partir del “diseño curricular base” que surge, entre un 55 y un 65 %, de la administración educativa, estatal y/o autonómica. Pero el modelo gerencial de organización escolar, supedita la autonomía individual a la colectiva del centro y sus equipos pedagógico-docentes.

En el campo del pensamiento neo-marxista, la ubicación social de las capas medias ha estado sometida a un debate permanente, en paralelo con su importancia social y el papel a desarrollar en la transformación de las sociedades industrializadas. Para unos, como Gorz, esas capas de formación especializada y posición autónoma en la producción, alejadas del trabajo manual, constituyen una «nueva clase obrera» y tienen un papel protagonista en el cambio social, junto a la clase obrera tradicional. Para otros, como Althusser o Poulantzas, los trabajadores asalariados no productivos y los funcionarios son una fracción de

la pequeña burguesía, que tiende a crecer dentro del capitalismo monopolista de estado. Los profesores, en concreto, como intelectuales, son agentes a cuyo cargo está el funcionamiento del aparato ideológico de estado más importante en el capitalismo: el escolar. Recientemente, posiciones más eclécticas asignan a los profesionales y técnicos una «contradicción posición de clase», entre la burguesía y la clase obrera (Wright).

Dentro de este campo, la tesis de la proletarización del profesorado la plantean abiertamente Lawn y Ozga (1988) en polémica con el profesionalismo, al que tildan de concepto complejo, que necesita del apoyo del estado con el fin de obtener el monopolio legal de una ocupación; y cambiante, ya que ha sido utilizado de forma oportunista tanto por el estado, para controlar las acciones reivindicativas del profesorado con el derecho a la huelga, pero también por el profesorado en general, como un medio de resistencia contra el mismo estado, y por las profesoras en particular, buscando la igualdad con los profesores. Frente al profesionalismo, Lawn y Ozga entienden que un análisis del profesorado dentro del movimiento obrero, con un concepto de clase en sentido relacional y basándose en la historia de las organizaciones del profesorado, puede arrojar más luz sobre su posición social. Según la tesis de la proletarización, los profesores, como trabajadores intelectuales del sector servicios, están insertos en el mismo proceso paulatino de proletarización que antaño experimentaran los trabajadores industriales; un proceso que socava la autonomía del profesor, como consecuencia del deterioro de su cualificación, de su exclusión de las funciones de tipo conceptual y del refuerzo del control en la gestión. La proletarización no se deriva de cuestiones meramente salariales, sino de la nueva posición del profesorado en el proceso laboral y de su relación con el objeto y el producto de su trabajo. El proceso de racionalización del trabajo en la enseñanza, uno de cuyos ejemplos es la presente reforma LOGSE, fortalece las tareas organizativas en la escuela y la supervisión del profesorado y refuerza las estructuras de carrera y los niveles de promoción. Entre otras manifestaciones descualificadoras, la introducción de nuevas tecnologías de la información, medios audiovisuales e informática, viene a impulsar de forma considerable ese proceso, recualificando una minoría de puestos docentes y descualificando la mayoría.

En el dilema entre profesionales o proletarios, una tercera vía la abre el análisis del profesorado como grupo de estatus, es decir, como grupo de personas con una misma valoración social o categoría social que dispone de señas de identidad propias y una morfología de conjunto, producto de una valoración social externa. En la práctica, éste es el enfoque más extendido entre los estudios empíricos del profesorado y, en sus líneas generales, abarcaría los siguientes aspectos:

- (a) Los movimientos sociales, que contempla los orígenes socio-económicos y culturales familiares (por lo general de las capas medias-bajas, preferentemente rurales, de la sociedad, para los varones, y algo más altos para las profesoras), y su actual posición en la estructura social, en las clases medias urbanas.

- (b) Los motivos de elección profesional, que señalan una combinación entre la vocación, la necesidad social y la identidad académica, como los más aducidos.
- (c) El proceso de socialización profesional, es decir, la formación inicial, los mecanismos formales de ingreso en la profesión y la carrera docente, o conjunto de etapas, posiciones y vicisitudes por las que transcurre la vida administrativa y laboral docente, por lo general, de tipo horizontal o geográfico, sin apenas promoción.
- (d) La práctica profesional y el trabajo docente, que incluye las razones de satisfacción e insatisfacción profesional: las primeras intrínsecas, o ligadas al ejercicio docente en sí; y las segundas extrínsecas, ligadas a la valoración social, el horario y los salarios, principales causas de insatisfacción, por ese orden,
- (e) La ideología o mentalidad profesional, donde se recogen las diferentes actitudes, valores y puntos de vista ante la enseñanza y los problemas sociales. En función de la edad y el género, son más conservadores los profesores de más edad y, curiosamente, más jóvenes, y más progresistas los de edad intermedia. Algunos estudios incluyen el tema del asociacionismo, que evoluciona hacia una situación híbrida entre las asociaciones profesionales, que encarnan la conciencia de estatus, y los sindicatos, que expresan la conciencia de clase como trabajadores, como fruto del proceso de aproximación entre ambas formas de integración ocupacional, en un modelo que se da en llamar *sindicalismo profesional*.
- (f) La integración social, por último, abarca los estilos de vida, el desarraigo de la comunidad de referencia (“extraño sociológico”), los hábitos de lectura y las prácticas culturales en el uso del ocio, y su estudio permite situar al grupo en los niveles medios de la estructura social.

LA FEMINIZACIÓN DOCENTE: ARITMÉTICA Y GÉNERO

Un rasgo peculiar del profesorado como grupo de estatus es la feminización, es decir, el proceso por el que la mujer se ha ido incorporando a la docencia, hasta sobrepasar en número al hombre. Sin embargo, esa superioridad aritmética femenina se ve contrarrestada por la superioridad geométrica masculina: las mujeres son más, pero están en las posiciones inferiores del sistema educativo. En efecto, si existen más profesoras que profesores, están de forma mayoritaria en la enseñanza infantil y primaria; apenas llegan a igualarse con los varones en la enseñanza secundaria (los superan ligeramente en Bachillerato, pero no en F.P.), mientras que en la Universidad, la presencia femenina no llega al 30% del profesorado total y al 8% de cátedras universitarias.

Las consecuencias objetivas de esa desigual distribución aritmética por género van más allá del mayor o menor prestigio que tengan los ciclos en sí; y se observan en la intensificación en el trabajo, el salario promedio y el poder. Por el lado laboral, el que las profesoras estén en mayor número en las etapas infan-

tiles, significa que son, en mayor medida, profesoras encargadas de cursos completos, con lo que su trabajo es más intenso, con menos interrupciones y descansos. Igualmente, deben asumir en mayor medida las pedagogías invisibles propias de las primeras edades escolares que implican también una mayor intensidad en el trabajo. Por el lado económico y estadísticamente hablando, la mujer profesora tiene sueldos promedio inferiores al profesor varón, ya que los salarios son más altos en los ciclos con mayor presencia de profesores. Las diferencias también se dan en la participación en los cargos unipersonales y colectivos de gestión de los centros, ya que, según el Consejo Escolar del Estado, son varones el 74,2% de directores, el 69,6% de secretarios y el 62,9% de jefes de estudios de centros públicos.

El proceso de feminización se inserta en una serie de dinámicas sociales, como el acceso de la mujer a la enseñanza, la edad de ingreso en el sistema educativo, el nivel económico del país y factores demográficos como las tasas de natalidad y de mortalidad infantil. Por otro lado, la tesis largamente sostenida de que el proceso de feminización va unido a la desprofesionalización de una ocupación, a la que llega como mano de obra barata, no cuenta con evidencia empírica, puesto que si algo ha hecho la enseñanza desde sus comienzos ha sido profesionalizarse y ganar salarialmente hablando, mientras el proceso de feminización no ha dejado de crecer. La enseñanza ha sido el sector que ha utilizado la mujer para entrar en el mercado de trabajo: la incorporación a la docencia ha sido, para la mujer, la llave para salir del ámbito doméstico en que la reclusa el modelo de familia patriarcal, utilizando la vía de entrada que le ha facilitado una determinada concepción de la docencia. Maureen Steedman (1986) apunta que los comienzos de la feminización tuvieron lugar en la enseñanza primaria, al extenderse la pedagogía del “cariño”, atributo de las mujeres, frente a la rígida y atemorizante autoridad de los hombres. En el marco de la pedagogía natural procedente de Rousseau, Pestalozzi y Froebel, para quienes amor y educación eran conceptos centrales, las mujeres empezaron a ser caracterizadas como “madres concienciadas” y reclutadas como profesoras por sus atribuidas capacidades para la crianza. Desde la enseñanza primaria, la expansión ha sido paulatina a todos los niveles del profesorado y, desde ahí, al resto de las profesiones.

XIV. La escuela como sistema: comunidad, participación y profesionalismo

Mariano F. Enguita

Entre la LGE de 1970 y la LODE de 1985, pasando por la LOECF de 1980, una parte importante de los viejos deseos de profesores, padres de alumnos y estudiantes en favor de una mayor autonomía de los centros y una participación más democrática en su gestión saltó de las plataformas reivindicativas al texto de la ley. Pese a ello, los órganos de la “comunidad escolar” llevan hoy en la mayoría de los centros una vida mortecina, cuya inercia se interrumpe más a menudo para verlos convertirse en escenario de conflictos más o menos agrios entre las partes, sobre todo entre profesores y padres, que para dar lugar a una colaboración verdaderamente fructífera, por no hablar ya de la explosión de imaginación, iniciativa e innovación con la que muchos soñaron.

No voy a entrar aquí a analizar en detalle los cambios habidos en la regulación legal de la gestión y la participación, ni sus implicaciones más generales, cosa que ya he hecho en otros lugares.¹ Baste señalar que los órganos colegiados formados por profesores, padres y alumnos son ahora de existencia obligatoria

¹ Véase *Poder y participación en el sistema educativo*, Barcelona, Paidós, 1992 y *La profesión docente y la comunidad escolar: crónica de un desencuentro*, Madrid, Morata, 1993, 2^a edición, 1995.

en todos los centros no universitarios públicos y privados concertados, que son la inmensa mayoría, y que sus funciones son amplias y de carácter ejecutivo. Entre ellas cabe destacar algunas de las más importantes: elegir y revocar al director, contratar a los profesores si se trata de centros privados, aprobar la programación anual, autorizar el presupuesto, elaborar el reglamento de régimen interior y supervisar la actividad general del centro.

Esto es el resultado de un largo proceso por el cual han ido ganando paulatinamente peso los órganos colegiados, y con ellos las posibilidades de participar o influir en las decisiones por parte de los sectores en ellos representados. Desde su práctica inexistencia en el contexto de la LGE, pasando por su subordinación a la Administración en los centros públicos o a la propiedad en los privados en el marco de la LOECE, hasta el teórico estatuto de órgano máximo del centro que concede a los consejos la I.ODE, el recorrido sin duda ha sido importante.

Aunque el cambio de un modelo de organización de la gestión a otro ha venido siempre arropado por un discurso vertebrado en torno a la “participación de todos los sectores implicados”, el “servicio público” o la “comunidad escolar”, lo cierto es que sus grandes beneficiarios han sido los profesores. Probablemente todos los sectores hayan salido ganando, e incluso es posible afirmar, dado su punto de partida, que la posición de los padres y los alumnos es la que más espectacularmente ha cambiado, pues han pasado de la nada a ser titulares de un conjunto de derechos y garantías, de ser tratados como un simple sujeto pasivo de la enseñanza a ser considerados como agentes activos de su gestión y de estar virtualmente ausentes a contar con una presencia relevante en un importante elenco de decisiones. Pero no por ello es menos cierto que el marco de gestión configurado por la LODE no sólo ha acordado a los profesores una posición prominente, sino que les ha asegurado la posibilidad de imponer casi en todo momento sus decisiones, incluso, llegado el caso, contra la voluntad de las otras partes.

Podemos considerar que los miembros natos del mismo por pertenecer al equipo directivo (el director y, en su caso, el jefe de estudios), los representantes de los profesores (y, en su caso, del personal psicopedagógico de apoyo) y el representante del PAS forman, por así decirlo, el bloque institucional, o más exactamente docente. Por otra parte, los representantes de los padres, los alumnos y el municipio forman, digamos, el bloque social o clientelar. Pues bien: los profesores tienen garantizada la mayoría, sin necesidad siquiera del auxilio del personal no docente, en todos los centros de enseñanza secundaria, ya que constituyen la mitad de sus miembros, ampliable con sucesivos jefes de estudios sin que se alteren las otras partes del consejo, y cuentan en todo caso con el voto de calidad del presidente, que es el director, y, en los centros de dieciséis o más unidades, con el probable apoyo del representante del personal no docente. En los centros de enseñanza básica, tienen segura la mitad de los representantes, y por ello la mayoría efectiva con el voto de calidad, en los de ocho o más unidades, con análogo refuerzo del no docente en los de dieciséis o más. Sin embargo, están en minoría en los de siete unidades o menos. En los de preescolar, en

fin, necesitan al representante del personal no docente para alcanzar la mayoría en los centros de ocho unidades o más y la pierden indefectiblemente en los de menos. En los centros de enseñanzas especiales (artísticas e idiomas), el bloque docente cuenta con la mitad de los puestos, sin necesidad del personal de administración y servicios, y por tanto con una mayoría efectiva asegurada tanto gracias a éste como al voto de calidad presidencial.

De manera que el cuerpo de profesores (con la ayuda de los trabajadores no docentes, en su caso) tiene más poder cuanto más elevado es el nivel de enseñanza en que trabajan y mayores son las dimensiones del centro, mientras el bloque clientelar (con la inclusión del representante municipal, en su caso) gana posiciones justo en el sentido contrario. Los profesores, por tanto, ven aumentar su peso *frente a todos los demás* a medida que lo hacen su nivel profesional o la edad de sus alumnos. Los alumnos, en cambio, ven aumentar el suyo *frente a los padres* con la edad, pero, sumados a éstos, lo ven disminuir al mismo tiempo *frente a los profesores*. La “profesionalidad” docente, aquí entendida como categoría ocupacional, resulta ser un factor más determinante que la edad discente.

En cuanto a los centros privados, la ley consigue a la vez consolidar a la “comunidad escolar” frente al titular o propietario y reducir a sus demás componentes a una posición minoritaria frente al profesorado. La persona o entidad titular del centro cuenta sólo con dos o tres representantes directos, pero casi todos los demás son o pueden ser también, hasta cierto punto, sus representantes indirectos. El director es nombrado por el titular a propuesta del consejo, con lo que ha de ser una persona de confianza, y está todavía por llegar la noticia de algún nombramiento contra la voluntad de aquél. Los profesores, en general, son contratados por acuerdo entre el consejo y el titular (no van a parar al centro con independencia de éste o de su director, como los de la enseñanza pública), lo cual significa también una relación de confianza; o, si se prefiere, de dependencia. No digamos si los profesores o profesoras son miembros de alguna orden religiosa: entonces, la jerarquía de ésta se superpone a la estructura democrático-estamental del consejo, con lo que los representantes de los profesores en éste no serán, en realidad, y aunque se siga el procedimiento formal previsto para su elección, sino el eco obediente de la dirección, y aquéllos y ésta el brazo obediente de la entidad titular. Los mismos representantes de los padres, en los centros privados, surgen con demasiada frecuencia de una Asociación montada y teledirigida, al efecto de lograr las subvenciones y conciertos, por el titular, o de la mano de éste pero sin necesidad siquiera de montar asociación alguna.

Al mismo tiempo, es más que probable que los representantes de la entidad titular sean profesores, normalmente profesores del centro (no tanto porque se dé una fuerte identidad de intereses entre propietarios y profesores como porque numerosos miembros de la familia o la orden propietaria, como es el caso en la mayoría de los centros privados, sean colocados en el centro como profesores), con lo cual, si sumamos su número al de los representantes de los profesores y el director, nos encontramos de nuevo con que el profesorado tiene la

mayoría asegurada frente a la suma de padres, profesores y personal de administración y servicios, incluso en los centros más pequeños recurriendo al voto de calidad, y, contando con el representante del P.A.S., frente a padres y alumnos en todo caso.

LA RUTINA DE LA PARTICIPACIÓN

Aunque sería imposible aquí, en el espacio de un artículo, dar cuenta detallada de la tónica habitual de la participación en la gestión de los centros, podemos presentar un resumen de las características comunes al proceso en nueve centros recientemente estudiados.² Parece oportuno centrarse en las competencias legales más relevantes de los consejos –aprobar la programación general del centro, elegir al director y gestionar los recursos económicos–, en los casos de actuación conjunta más clara de todos los sectores y en los motivos más comunes de conflicto.

La ley asigna a los consejos la tarea de «aprobar y evaluar la programación general del centro», así como «supervisar la actividad general» del mismo. Aunque la normativa es algo confusa a este respecto, parece claro que, si bien por un lado se mantiene una clara intervención del claustro a este respecto, pues le compete «programar las actividades docentes del centro», la programación que llegue al consejo debe incluir los horarios, las actividades docentes, las complementarias y la memoria administrativa. Lo mismo reza para la memoria anual que debe aprobarse al final de cada curso escolar. Lo que sucede realmente, sin embargo, es muy distinto. Por uno u otro procedimiento, la dirección del centro hurta por lo general al consejo la posibilidad de discutir realmente la programación: en algunos centros se presenta simplemente la introducción a ésta, formada por una serie de vaguedades carentes de contenido real; en otros, se someten a discusión tan sólo los horarios, las actividades extraescolares y/o las tutorías; en otros, en fin, se presenta el contenido de la programación como un conjunto de decisiones –no de propuestas– ya tomadas por el claustro o la dirección, limitándose la discusión a aspectos marginales.

La elección del director es puramente protocolaria. Por lo general, cuando se presenta una candidatura ante el consejo ya ha sido aprobada previamente por el claustro. Esto puede suceder de manera formal, reflejándose en las actas de este órgano, o simplemente informal. Aun siendo padres y alumnos minoría en el consejo, la presentación de dos o más candidaturas les daría un peso decisivo en la elección, y es justamente esta posibilidad la que es cuidadosamente evitada mediante el filtro previo del claustro, que carece de cualquier fundamento legal. En los nueve centros de nuestra investigación, sólo se presentó un

² Esta sección y la siguiente son una síntesis apretada de algunos de los resultados de una investigación, *La participación democrática en los centros de enseñanza no universitaria*, financiada por el CIDE. El trabajo de campo fue realizado por Fernando Suárez Galván, Victoria Sáiz Calvo y Ana Medina García. Los resultados se recogen más ampliamente en Enguita (1993),

caso de aparición de dos candidatos, debido a un fuerte desacuerdo entre los profesores. La poca disposición general a asumir tareas de dirección facilita mucho más este mecanismo. Otra importante competencia nominal del consejo en los centros privados, la contratación de los profesores, es habitualmente delegada en los representantes de éstos y del titular, y resultaría conflictivo no hacerlo así.

En cuanto a la gestión económica, las posibilidades reales de decisión son limitadas, ya que el presupuesto llega a los centros organizado por partidas estancas. Sin embargo, el ámbito de autonomía de los centros tampoco da lugar a un ejercicio visible de competencias por el consejo. Las cuentas son aprobadas rutinariamente, sin que jamás se discutan prioridades y casi nunca propuestas alternativas. La actuación de los representantes de los padres y los alumnos se limita a escuchar unas cuentas que se aprueban sin discusión, habitualmente en escasos minutos. Los únicos recursos económicos cuyo empleo es objeto de cierta atención son los especialmente aportados por los padres para actividades extraescolares, etc.

¿En qué emplean su tiempo, entonces, los consejos? Fuera de la aprobación rutinaria de la programación y la memoria, el candidato único a director o las cuentas, su tiempo se dedica más a la discusión de las actividades extraescolares y servicios complementarios, la petición de recursos a la Administración –dos puntos sobre los que luego volveremos–, las cuestiones de disciplina y diversas quejas de los padres sobre los suspensos, las tutorías y otras cuestiones. Episódicamente, la dirección, el claustro o algún profesor presentan la propuesta de incorporarse a tal o cual programa, sencillamente, porque la convocatoria hace preceptivo el informe del consejo. En los centros privados, un capítulo importante es la aportación de fondos por parte de los padres para actividades extraescolares y complementarias, que a menudo tiene el carácter de una cuota encubierta. Esta rutina se rompe en dos tipos de ocasiones: cuando todos los sectores forman una piña para reclamar recursos públicos y cuando se enfrentan entre sí por el ámbito de sus competencias y sus responsabilidades.

Lo primero sucede, por ejemplo, cuando se cierran aulas en los centros públicos o no se concede toda la subvención solicitada a los privados o cuando hay que reclamar recursos o actuaciones extraordinarios para llevar a cabo una obra, colocar un semáforo a la puerta del centro u otras cuestiones similares. Entonces se produce una unidad militante en el consejo, y las resoluciones reivindicativas de éste van acompañadas de cartas de los padres a la Administración correspondiente, visitas a las autoridades, etc. El director o el titular casi nunca van a pedir solos, y, en los casos más graves, es a los padres –a las madres, para ser exactos– a quienes corresponde manifestarse y utilizar otras formas de presión. En cierto modo, puede decirse que los padres de alumnos actúan como la infantería del pequeño ejército escolar.

Lo segundo, mucho más frecuente, ocurre cuando los profesores quieren acortar el horario, se niegan a organizar directamente actividades extraescolares, ponen obstáculos a actividades directamente organizadas por los padres, se lavan las manos respecto a las funciones de custodia o reciben críticas o, sim-

plemente, demandas de información que, a su entender, entran en lo que consideran su parcela de competencia profesional exclusiva: la organización de la actividad docente, la evaluación de los alumnos o la valoración de alguna actuación individual (de un profesor). Éste es el motivo de los conflictos más agrios, que en algunos casos llegan al enfrentamiento casi absoluto entre el profesorado (generalmente encabezado por la dirección) y los representantes de los padres (desigualmente secundados, pero no cuestionados, por sus representados). Estos conflictos son mucho más frecuentes en los centros públicos, donde los profesores se sienten amparados por su condición de funcionarios, que en los privados, donde la autonomía de éstos es menor y los titulares no quieren ni pueden ignorar la función de simple custodia que, además de otras, esperan los padres que desempeñen las escuelas.

LA ACTITUD DE PADRES Y PROFESORES

De ninguno de los sectores llamados a participar en los órganos de gestión puede decirse que se sienta entusiasmado por la posibilidad ni por sus resultados. Los alumnos participan masivamente en las elecciones, pero confían poco en la efectividad de su representación y suelen limitarse a presentar largas listas de pedidos triviales en el turno de ruegos y preguntas. La actitud de padres y profesores merece ser tratada con algo más de detalle.

Los padres participan poco en la Asociación. Se afilia una proporción importante de ellos, en parte porque hacerlo suele ofrecer algunas ventajas a la hora de que sus hijos tomen parte en las actividades extraescolares, pero apenas un puñado acude a las reuniones. En cuanto a la participación electoral, el porcentaje es muy bajo, generalmente menor del diez por ciento, salvo en el caso excepcional de que haya un fuerte enfrentamiento con el profesorado o entre los padres mismos (y, aun entonces, no siempre). Sus motivos son heterogéneos: preocupación por la enseñanza, militancia política, deseo de mostrar a sus hijos que se ocupan de ellos, experiencias anteriores de conflictos individuales con el centro, ganas de hacer algo, esperanzas de conseguir un mejor trato individual o apoyo a la dirección. En general, no tienen la menor pretensión de controlar las actividades propiamente docentes, y si la tienen se la guardan. Su intervención se centra sobre todo en la organización de las actividades extraescolares y los servicios complementarios, y, si algún motivo puede llevárselos a poner en cuestión la actividad del centro seguramente entrará dentro del amplio apartado de la función de custodia: el comedor y otros servicios, las actividades, la jornada y, a caballo con lo específicamente docente, las tutorías (que son la ventanilla dedicada a ellos en el centro). Por lo común, son conscientes de su posición minoritaria, no se consideran capacitados para opinar sobre cuestiones pedagógicas (excepto para quejarse cuando abundan los suspensos), rehuyen cualquier tensión con el profesorado, temen sus posibles represalias, confían básicamente en su actuación y apenas aspiran a que su presencia en los órganos asegure cierto entendimiento y les permita hacer sugerencias y prestar su concurso a algunas actividades.

La actitud de los profesores es la que ahora más nos interesa. En principio, al menos en el plano del discurso, todos suscriben la idea de la participación. A renglón seguido, la mayoría se queja de que la LODE ha restado competencias al claustro para dárselas al consejo. Esta queja resultará curiosa para cualquiera que examine esta ley y las anteriores, pues las competencias del claustro no han hecho sino aumentar y reforzarse. Sin embargo, puede entenderse en un sentido no literal. Por un lado, aunque la LGE y la LOECE otorgaban pocas competencias a los claustros, no es menos cierto que todavía acordaban menos a los padres, los alumnos y los órganos en que éstos estaban presentes, de manera que los profesores no se engañan en cuanto que ven acercárseles al resto de la "comunidad escolar". Por otro, a pesar de que las leyes dieran pocos cometidos explícitos al claustro, el pequeño tamaño de las plantillas docentes en cada centro, la necesidad para cualquier autoridad de lograr un cierto consentimiento entre el profesorado y el hecho de que el director y otros cargos fueran unos profesores más, convertían al claustro en un poder de hecho; en medio de un cierto vacío legal y ante cualquier dejación de responsabilidades por parte de la Administración, el claustro se beneficiaba, por decirlo de algún modo, de una notable *vis attractiva*: formal o informalmente, ejercía comperencias por defecto.

Por otra parte, la idea de la participación que tiene la mayoría del profesorado coincide poco con la del discurso oficial. Para aquél, la participación del alumnado debe ser sobre todo un servicio (ocuparse de tareas menores, poco agradables y subordinadas como limpiar la pizarra, llevar el parte de asistencia o anotar a los revoltosos) y un aprendizaje (primero votar en orden y luego mirar cómo gestionan sus mayores). En cuanto a la de los padres, debe consistir antes que nada en apoyar colectivamente al profesorado cuando se le requiera (prestando su apoyo personal y aportando recursos cuando se le requiera, para acciones internas, y actuando como emisarios en las reivindicaciones externas) y, por encima de todo, en colaborar individualmente con el docente. Esta última opinión se manifiesta hasta la saciedad, y refleja el deseo nada oculto de que los padres de los alumnos actúen como la prolongación de la mano del docente fuera de los muros de la escuela: de ahí la pintoresca pero frecuente propuesta de poner en pie una "escuela de padres". En el fondo, el enseñante aspira a que el padre lo secunde como al pediatra: oyendo respetuosamente sus consejos y aplicando sus prescripciones a pies juntillitas.

Esto nos lleva a un tercer punto: aunque el profesorado no se opone frontalmente a la idea de la participación, quizás porque un par de decenios de transición política lo han imbuido de su discurso, en el fondo se siente ofendido por ser la única profesión ante la cual se reconocen funciones de control y gestión a la clientela. Este malestar se intensifica enormemente cuando los padres pretenden que asuma funciones de custodia o aventuran opiniones sobre su labor, y se confunde con el ya creado por la convicción de que la sociedad no recompensa económicamente su trabajo ni aprecia su labor, así como el correspondiente a la incongruencia de estatus típica de cualquier grupo que se considera en una posición muy alta en unas dimensiones (en este caso, su titulación universitaria

y la noble función de educar) y muy baja en otras (su remuneración y su prestígio social).

Resultado de esto es una actitud a menudo desinteresada u hostil ante los consejos escolares. La participación en las elecciones es alta, pero la disposición a formar parte es muy baja. Aunque no faltan los profesores que acuden a ellos con la idea de que son necesarios, o que desde ahí se puede y se debe mejorar el centro, son más los que lo hacen tenuemente a pedido de la dirección (que tal vez tenga problemas con una parte del claustro), para conseguir recursos para su área de trabajo o, sencillamente, porque hay que llenar el puesto y les toca la china (el refrendo del consejo es necesario formalmente para muchas decisiones).

Otro efecto es una considerable cerrazón corporativa. Aunque los profesores puedan ver con malos ojos las actuaciones de algunos de sus compañeros, compartir críticas hechas por padres o alumnos o considerar aceptables sus propuestas, se presentan ante ellos como un bloque compacto y, llegado el momento, aplican sin piedad el rodillo de la mayoría. Cualquier crítica suscita una indignación unánime, los fallos son obviados, la disciplina ha de ser mantenida a rodilla costa, las competencias y prerrogativas de perdidas hasta el fin. La mayoría de los asuntos importantes que pasan por el consejo han sido antes discutidos en el claustro, y sus decisiones funcionan de hecho como un mandato para los profesores miembros de aquél. El director, por otra parte, actúa siempre como un amortiguador entre los padres y los alumnos y el profesorado: el consejo, que con frecuencia felicita al profesorado por cualquier cosa, jamás amonestá como tal, sino que es el director el encargado de decir a tal o cual profesor que existe tal o cual problema. Más que el brazo ejecutivo del consejo (en el ámbito de sus competencias), el director es el portavoz del profesorado y el mediador entre este colectivo (que es el suyo) y el órgano máximo. El consejo, en suma, no actúa en realidad como un órgano de decisión, sino más bien como una mesa de concertación entre dos partes: el profesorado y el público del centro, pero con la peculiaridad de que, llegado el caso, prevalece siempre la posición del primero.

LA GESTIÓN DEMOCRÁTICA: DEL DISCURSO A LA PRÁCTICA

Decenios (por no decir siglos) de organización jerárquica y autoritaria de la educación en un contexto de ausencia de libertades generaron en todos los sectores implicados en la marcha del sistema educativo una demanda de estructuras participativas que les permitieran tener una voz sobre los objetivos y el proceso de su trabajo (los enseñantes), las condiciones de escolarización de sus hijos (los padres) y los procesos de aprendizaje y la vida en las aulas (los alumnos). Los últimos años de la dictadura fueron testigos de una explosión de los pronunciamientos y las movilizaciones reivindicativas entre los profesores, los padres y los alumnos de mayor edad. Desde luego, no todos desempeñaron el mismo papel. Mientras que los profesores fueron los principales impulsores

de alternativas globales a la organización vigente de la enseñanza, los padres hicieron sentir su presencia más discretamente a través de pequeños movimientos y del apoyo al profesorado, y los alumnos se manifestaron esporádica e irregularmente. Pero, aunque el protagonismo fuera principalmente de los profesores, como correspondía a su mayor y más estable implicación y a sus mejores condiciones para la movilización, todo discurría como si éstos fueran los portavoces de los intereses más generales de la comunidad escolar.

Expresión de esto fue la recurrencia de la demanda de una gestión democrática de los centros docentes y del sistema educativo en los diversos documentos que, en su momento, la segunda mitad de la década de los setenta, fueron genéricamente conocidos como las "alternativas". Aunque el valor intrínseco de estos documentos era muy desigual, mezclando planteamientos maximalistas con sugerencias de andar por casa y propuestas que fueron y son objeto de un amplio interés social con ocurrencias más o menos rocambolescas, tuvieron la virtud, al menos en relación a un puñado de cuestiones esenciales, de sintetizar el estado de opinión del momento entre importantes sectores del profesorado y de otros colectivos implicados o, como mínimo, interesados. Una de estas cuestiones, sin lugar a dudas, era la gestión democrática de la enseñanza. Vale la pena detenernos en lo que los principales de estos documentos decían.

El más popular de ellos, «Una Alternativa para la Enseñanza», fue aprobado por la Junta General del Colegio de Doctores y Licenciados en Filosofía y Letras y en Ciencias del distrito universitario de Madrid en enero de 1976. En el apartado dedicado a la «Gestión Democrática», afirmaba:

[...] La marcha interna de los centros de enseñanza, en lo referente a la aplicación concreta de las normas generales, contratación y selección de personal, control de los fondos económicos, dirección pedagógica, etc., correrá a cargo de los profesores, alumnos y padres de una manera democrática.³

Unos meses después, las Primeras Jornadas de Estudios sobre la Enseñanza precisaban:

El órgano de gestión estará integrado por el Claustro (formado por docentes y no docentes), representación de la Asociación de Alumnos y de la Asociación de Padres.

El segundo documento en importancia, «Por una Nueva Escuela Pública», declaración de la Escola d'Estiu de Barcelona, conoció dos versiones. En la primera, la de la X Escola d'Estiu, de 1975, se decía:

La dirección educativa del centro compete al conjunto de los enseñantes del mismo. La función coordinadora y ejecutiva tiene que recaer sobre uno o más enseñantes, elegidos democráticamente por un periodo determinado y revocables.

Los padres tienen que intervenir en el control de los resultados de la escuela, así como en la aplicación correcta de los fondos económicos asignados. En dicho

³ Esta cita y las que siguen están tomadas de Bozal (1977).

control participarán también los alumnos, según su edad, y el personal no docente.

Para que los intereses personales que inevitablemente tiene el padre respecto a la escuela no parcialicen excesivamente su gestión de control, interesa arbitrar la participación de aquellas entidades representativas que están objetivamente interesadas en el funcionamiento de la escuela: sindicatos, asociaciones de vecinos, etc.

Un año más tarde, la XI Escola d'Estiu presentaba una formulación algo más concreta y con mejor sintaxis:

La gestión del centro debe recaer en un Consejo de Escuela, máximo organismo de representación y de decisión, formado por representantes de los maestros, del personal no docente (con funciones educativas y administrativas), de la Asociación de Padres, de los alumnos –según su edad– y de las demás fuerzas sociales representativas del lugar en que radica el centro, que estén objetivamente interesadas en el funcionamiento de la escuela (sindicatos, asociación de vecinos, etc.).

Las competencias de ese organismo serán de tipo económico, organizativo y de definición de las líneas generales de la pedagogía del centro, teniendo en cuenta el medio en el que se sitúa la escuela. [...]

El Claustro de Escuela, constituido por la totalidad de los enseñantes del centro y el personal no docente con funciones educativas, tiene como tarea primordial la elaboración de las propuestas pedagógicas y metodológicas, que deben ser aprobadas por el Consejo de Escuela. El Claustro concretará y aplicará las decisiones de este Consejo.

Hubo otras tomas de posición, por supuesto, y no todas en la misma línea, aunque sí la mayoría. Entre las opuestas a las aquí recogidas, hay que destacar necesariamente la de la Comisión de Enseñanza de la Conferencia Episcopal, pertinente aquí por cuanto, aun bajo los principios generales de la libertad de creación de centros y el derecho preferente de los padres a elegir el tipo de educación de sus hijos, se aceptaba la participación de todos los sectores, siempre y cuando respetaran el carácter propio de cada centro.

Es necesario [...] conseguir que [la] organización académica y económica [de los centros docentes dependientes de la iglesia] se inspire en los principios de:

– participación activa de los diversos sectores de la comunidad educativa, en la orientación del centro docente, siempre dentro de la fidelidad al carácter católico de la institución educativa y de su proyecto educativo. [...]

Pero el hilo que conduce a la Ley Orgánica del Derecho a la Educación no procede del episcopado, sino de las “alternativas” antes mencionadas. Todas ellas invocaban a los tres principales sectores implicados en la educación, y ninguna llegaba a concretar sobre la composición de los órganos desde los que se unificaría su intervención. La alternativa de Madrid –y otras, por ejemplo la de Valencia– se limitaban a afirmaciones generales, aunque asignaba a todos la «dirección pedagógica», primero, y la «línea educativa», después, entendiendo ésta de una manera bastante generosa, que incluía «objetivos generales, métodos, contenidos y programas».

Los documentos de la Escola d'Estiu, por el contrario, reflejaban una actitud notablemente menos favorable hacia los padres. En el primero de ellos, dirección, coordinación y ejecución se asignaban a los enseñantes, mientras para los demás quedaba el control económico y de los resultados. Sobre los padres todavía se presentaba otra cautela: como se les consideraba demasiado particularistas, se proponía, como contrapeso o como alternativa, la intervención de diversas entidades ciudadanas «objetivamente interesadas» en la escuela. En la segunda versión de la declaración se evitaba ya toda referencia negativa a los padres, aunque se mantenía el contrapeso ciudadano, y se apostaba por un órgano máximo con presencia de todos los sectores, el consejo, responsable de las «líneas generales de la pedagogía del centro» y la aprobación de las «propuestas pedagógicas y metodológicas» presentadas por el claustro, el cual, a su vez, debía «concretar y aplicar» las decisiones de aquél.

Es patente que la agregación de profesores, padres, alumnos y otros en un órgano máximo, cualquiera que fuese la denominación de éste, no decía nada sobre su peso respectivo. Sin embargo, parece razonable que debiera interpretarse en un sentido que excluyese el sometimiento de todos los demás sectores a sólo uno de ellos, concretamente al profesorado. Por otra parte, las atribuciones de competencias, aunque vagas, eran amplias. Incluso respecto al documento más remiso a la intervención de los otros, el de la X Escola d'Estiu, debe hacerse notar que la crítica a los padres se basaba en su particularismo (el peso de sus «intereses personales»), de modo que se reprochaba a los padres lo que se les pide ahora: que vengan de uno en uno y sin otra cosa que su hijo en la cabeza.

La iglesia era más inequívoca: toda participación debería subordinarse al respeto del carácter propio del centro, fijado por su creador (su propietario) y ratificado por los padres al elegirlo para sus hijos. Podría decirse que lo que ha traído consigo la LODE ha sido una aplicación laica de la propuesta eclesiástica. La mayoría docente en los consejos escolares, así como la desviación *de facto* hacia el claustro de algunas de sus más importantes competencias, colocan a padres y alumnos en una situación en la que pueden participar, pero siempre dentro del respeto al «proyecto educativo», la «orientación del centro» o el «carácter» del mismo determinados por el profesorado, que es quien domina claramente la situación.

DE LA DEMOCRATIZACIÓN AL PROFESIONALISMO

La crítica de las ofertas y los mecanismos de participación dirige habitualmente sus dardos contra esa entelequia, omnipresente e inaprehensible a la vez, que solemos llamar «sistema». Todo mecanismo de participación nace marcado por la sospecha de ser, antes que nada, instrumento de integración. Y, aunque habría que explicar entonces por qué unos la piden cuando no la tienen y otros la niegan mientras pueden, es de justicia reconocer que es muy probable que así sea. En el caso de los centros de enseñanza, que es el que nos ocupa, no cabe

duda de que profesores, padres y alumnos se han visto llamados a intervenir en un espacio institucional del que sólo dominan una parte de las claves, permaneciendo las otras, en general las más importantes, en manos de la Administración y de los titulares de los centros privados.

Sin embargo, por muy cierto que sea esto, la insistencia monocorde en ello sólo puede llevarnos a ignorar que, además de estructuras, sistemas, normas, etc. existen actores sociales, grupos, prácticas, estrategias, intereses. Si hubiera que resumir este capítulo en una única conclusión, sería precisamente ésta: que lo que vemos suceder en el ámbito de la participación en la gestión de los centros de enseñanza es, sobre todo y en primer lugar, el resultado de la agregación de intereses, de estrategias grupales, de los comportamientos de los actores, de prácticas que no están normativamente dictadas. Para ser más exactos: el factor que determina la suerte de la participación de todos, profesores, padres y alumnos, consiste, en lo esencial, en los intereses y las prácticas colectivos de los profesores.

Atrapado en la trampa de todas las semiprofesiones, el profesorado trata de defender y mejorar su posición de grupo frente a sus empleadores (la Administración y los propietarios de centros privados) y frente a su público (los alumnos y sus padres o madres). Se enfrenta así, por un lado, al "autoritarismo", el "ordenancismo", etc. de la Administración, frente a la cual reclama una mayor autonomía de los centros; por otro, a los padres como "compradores" de enseñanza o como celosos "propietarios" de sus hijos, ante los cuales reclama una mayor autonomía para sí mismo. Y, en un hábil juego de equilibrios, se apoya en la Administración contra los padres y en éstos contra aquélla, o por lo menos lo intenta.

Aquí bien podríamos aplicar, aunque transformado, el concepto de «cierre social», y más concretamente de «cierre dual», del sociólogo inglés Frank Parkin (1984), si bien para ello deberemos permitirnos un *excursus*. Este autor toma el término «cierre social» de Weber, alterando su contenido, para englobar bajo el mismo casi cualquier pugna en torno a los recursos y las oportunidades. Según Parkin, los grupos privilegiados ejercen un «cierre de exclusión», hacia abajo, que se apoya por lo general en prácticas «legalistas» (pues para algo son ellos quienes han hecho la ley, o quienes resultan más favorecidos por la misma). En respuesta, los grupos subprivilegiados tratan de ejercer un «cierre de usurpación», hacia arriba, que se basa comúnmente en prácticas «de solidaridad» (i.e. de movilización conjunta y reclamación del apoyo de otros sectores, apoyándose en el mayor número). La mayoría de los grupos, según Parkin, no ejercen solamente un tipo de cierre, sino alguna combinación de ambos, a lo que denomina «cierre dual».

La teoría de Parkin me parece, desde la perspectiva del análisis de la estratificación, tanto un avance, por cuanto que permite englobar formas distintas de desigualdad y contemplar las posiciones intermedias y duales, como un retroceso, en la medida en que las mezcla todas en un saco indiferenciado en el que, como en la noche, todos los gatos son pardos. Pero la teoría y los conceptos vienen, creo, como anillo al dedo para explicar el caso del profesorado (y, por

extensión, el de la mayoría de las profesiones y las “semiprofesiones”). Sólo que, en el sentido en que aquí se utiliza, el cierre no se refiere al acceso a recompensas materiales sino a la delimitación de ámbitos de competencia: no es una práctica económica, sino fundamentalmente política. Si, donde Parkin coloca las oportunidades económicas, ponemos las “políticas”, o sea las competencias, la capacidad de decidir, la teoría parece hecha a la medida. (Por supuesto que, tras sus oportunidades políticas, el profesorado persigue también, como cualquier otro grupo, oportunidades económicas: la diferencia estriba en que los grupos que no tienen pretensiones profesionales reclaman simplemente recompensas económicas, mientras los grupos que sí las tienen querrían verlas venir asociadas a las políticas y simbólicas, pero sin necesidad de pedirlas de manera expresa.)

En el campo de la gestión de la enseñanza, lo que los profesores necesitan “usurpar” son las competencias que mantienen en sus manos la Administración y los propietarios de centros; y a quienes necesitan “excluir” es a los padres y a los alumnos de las competencias que, individual o colectivamente, están en sus propias manos (las del profesorado). En la jerga propia todo esto tiene un nombre específico y original. Lo que Parkin llamaría «usurpación», en el sistema educativo español se llama «democratización», «descentralización», «autonomía de los centros», etc.; lo que él denominaría «exclusión», aquí es «profesionalización», «dignificación», «reconocimiento de la labor docente» y otras cosas por el estilo.

La historia reciente del movimiento de enseñantes da consistencia a esta hipótesis. En los últimos años sesenta, los setenta y los primeros ochenta, frente a la dictadura y los gobiernos de la derecha celosos de mantener la autoridad de la Administración, la iglesia y los empresarios de la enseñanza, los enseñantes reclamaban la democratización del sistema educativo, para lo cual invocaban el apoyo de alumnos y padres y recurrían a “tácticas de solidaridad”, es decir, a la movilización al margen de los cauces legales, por lo demás poco apreciables. Hoy en día, cuando la ley reconoce, aunque sea con resultados no muy espectaculares, a padres y alumnos la capacidad de intervenir en la gestión de los centros docentes, los profesores recurren frente a éstos a “tácticas legalistas”, aplicando su mayoría en los consejos, enredando a los representantes de los demás sectores en una jerga que no conocen, provocando que se estrellen frente a mecanismos burocráticos y/o de lento funcionamiento, etc.

El mismo cambio puede registrarse en términos de identidad. Hace no mucho más de un decenio, maestros y profesores se veían a sí mismos como “trabajadores de la enseñanza”; hoy, en cambio, se consideran profesionales. Esta variación en los términos del discurso no es casual, por supuesto: representa el paso del deseo de identificarse con el resto de los trabajadores al intento de diferenciarse de ellos. Con independencia de que esto corresponda más o menos adecuadamente al cambio de tono político registrado por nuestra sociedad, podemos también interpretarlo de otro modo: mientras el problema fundamental de los profesores fue el de arrancar competencias a la Administración y los propietarios, vale decir la “democratización” de la enseñanza, la petición de

solidaridad que se dirigía a los padres y los alumnos, sobre todo a los primeros, se veía favorecida por la identificación con ellos dentro de una categoría común, la de “trabajadores”; cuando el problema pasó a ser la defensa de viejas o nuevas competencias frente a los padres, o incluso arrebatarles algunas de sus prerrogativas sobre sus propios hijos, se hizo necesario buscar una identidad que situara al grupo por encima de su público, la del “profesional”.

Lecturas recomendadas

AUTORES VARIOS (1989): *Mujer y educación*, número monográfico de la *Revista de Educación* 290, sept.-dic.

Una buena monografía que reúne varios y variados artículos nacionales y extranjeros sobre el tema, desde la historia de la problemática relación entre la mujer y la escuela hasta la situación actual, desde las alumnas hasta las maestras, desde visiones pesimistas y reactivas a otras más optimistas y proactivas. Excelente como punto de partida.

BAUDELOT, CH., R. BENOLIEL, H. CUCROWICZ y R. ESTABLET (1988): *Los estudiantes, el empleo y la crisis*, Madrid, Akal.

Un libro interesante y, sobre todo, oportuno que, a contracorriente de los tópicos sobre el desempleo de los licenciados, la Universidad como “fábrica de parados”, etc., muestra cómo los estudios superiores siguen siendo la mejor defensa contra el desempleo. De paso, argumenta que buena parte de lo que se ha llamado “masificación” o “democratización” de la enseñanza superior ha sido, en realidad, la generalización de algunos privilegios de parte de las clases medias y altas a la práctica totalidad de las mismas, sobre todo su feminización. No se refiere, pues, a la enseñanza secundaria sino a la superior, pero resulta de especial interés para disipar tópicos sumamente dañinos sobre el decreciente valor de estudiar.

BAUDELOT, Ch. y ESTABLET, R. (1976): *La escuela capitalista en Francia*, Madrid, Siglo XXI.

Un clásico del análisis de las relaciones entre sistema educativo y estructura de clases. Representa lo que podríamos considerar la versión “dura” de las teorías de la reproducción social. Aunque se refiere al sistema escolar francés con el cual terminó la Ley Haby (1975), la idea de la “doble red” de escolarización sigue siendo un paradigma a verificar o no en cada sistema escolar. En cualquier caso, lo mejor del libro era y sigue su comparación de los contenidos y los métodos pedagógicos entre las dos redes en la enseñanza secundaria y su análisis de la producción de desigualdades a través de un tratamiento igual, y en particular a través del aprendizaje de la lectura, en la primaria

BOURDIEU, P. y PASSERON, J.-C. (1977): *La reproducción*, Barcelona, Laia.

El clásico de la teoría que los autores mismos, queriendo o sin querer, bautizaron. Tiene la virtud de argumentar la no neutralidad de los contenidos, los métodos y el ambiente mismo de la enseñanza. De esta obra proceden conceptos tan extendidos como los de “capital cultural”, “capital lingüístico”, “ethos de clase”, “arbitrariadad cultural”, “arbitrariadad pedagógica”, “violencia simbólica”, “poder de inculcación” y otros. El problema está en que es un razonamiento ciertamente circular y relativamente paralizante. Aunque un solo volumen, está dividido en dos partes o “libros”. Los amantes de las abstracciones formales pueden empezar por el “Libro I”, pero el común de los mortales hará bien en pasar directamente al “Libro II”.

ENGUITA, M.F. (1992): *Educación, formación y empleo en el umbral de los noventa*, Madrid, Eudema (1^a edición 1990, CIDE),

Este libro es el resultado de un amplio programa de investigación que patrocinó el Ministerio de Educación y Ciencia, a través del Centro de Investigación y Documentación Educativa, a finales de los ochenta. Se basa principalmente en un repaso del “estado del arte” de la investigación española en ese momento, es decir, en fuentes secundarias. Aborda, primero, las relaciones entre innovación tecnológica, organización de la empresa y mercado de trabajo; después, las políticas educativa y de formación ante los cambios correspondientes y sus posibles efectos sobre ellos.

ENGUITA, M.F. (1993): *La profesión docente y la comunidad escolar: crónica de un desencuentro*, Madrid, Morata.

Un análisis del funcionamiento de los mecanismos de participación en la gestión de los centros escolares no universitarios y de las relaciones entre los distintos componentes de la “comunidad escolar”: profesores, padres y alumnos. Se basa en un cuidadoso trabajo etnográfico en nueve centros y en el análisis de la legislación y otras fuentes secundarias. El resultado es un panorama más bien gris, en el que los sectores parecen soportarse más que verdaderamente colaborar. El autor explica este resultado como efecto del conflicto entre la dinámica de la participación del público y la forma predominante de entender la profesionalidad por parte del profesorado, que consiste en delimitar formalmente un campo de competencias en el que no deben irrumpir ni las autoridades ni el público.

FORQUIN, J.-C. (1985): «El enfoque sociológico del éxito y el fracaso escolar: desigualdades de éxito escolar y origen social», *Educación y Sociedad* 3.

Éste es un largo artículo, que podría haber sido también un libro breve, en el que se repasa exhaustivamente la literatura sobre los condicionantes del éxito y el fracaso escolares. Idóneo para quien quiera tener una visión global del debate antes de decidir por dónde empezar a estudiarlo más a fondo. Está limitado, ciertamente, por la fecha en que se escribió, pero probablemente no se haya hecho nada parecido desde entonces.

JACKSON, P.W. (1991): *La vida en las aulas*, Madrid, Morata/Paideia.

Un libro poco citado entre los sociólogos, pero sin duda el análisis etnográfico más brillante que se ha hecho de la institución. Jackson tiene la virtud de desmenuzar de forma sencilla y contundente los aspectos más triviales de las rutinas escolares, mostrando que nada es indiferente ni inocente. De hecho, en esta obra pueden encontrarse anticipados la mayor parte de los motivos de lo que luego se daría a conocer como “teoría de la correspondencia” entre educación y trabajo.

LERENA, C. (1976): *Escuela, ideología y clases sociales en España*, Barcelona, Ariel.

El primer y el mejor libro del malogrado Carlos Lerena. Un análisis sociohistórico de la evolución del sistema educativo español desde sus formas más tradicionales hasta las surgidas de la Ley General de Educación. Frente a la visión entonces bastante al uso del sistema educativo como un “instrumento de la burguesía”, Lerena defiende la idea de que más bien lo ha sido y lo es de la pequeña burguesía y las clases medias, que han tenido y tienen en ella su principal vía de movilidad social. Digamos también, *last but not least*, que el libro tiene una magnífica prosa poco común en la disciplina y aledaños, por lo cual se disfruta leyéndolo.

LERENA, C. (1983): *Reprimir y liberar. Crítica sociológica de la educación y de la cultura contemporáneas*, Madrid, Akal.

Una obra ciclópea que analiza el lugar de la educación y el pensamiento pedagógico en el seno de la cultura y el pensamiento modernos en general, y de la moderna teoría sociológica en particular. Particularmente interesante y mayéutica resulta su discusión del permanente oscilar de la pedagogía entre el externalismo y el esencialismo, la socialización y la extracción, la imposición y la liberación (de ahí el título). Para leer con calma.

PAPAGIANNIS, G. J., S. J. KLEES y R. N. BICKEL (1.986): «Hacia una economía política de la innovación educativa», *Educación y Sociedad* 5.

Una revisión de los resultados de las grandes y las pequeñas reformas educativas de los sesenta y los setenta en los Estados Unidos. Por un lado, tiene el interés de discutir las teorías que legitimaron estas reformas (capital humano, déficit cultural, círculo de la pobreza, etc.) y su relación con las mismas; por otro, entra en las diferencias entre reforma e innovación, los procedimientos de evaluación de los resultados, etc. Otro largo artículo que podría ser un pequeño libro.

VARELA, J. y ÁLVAREZ URÍA, F.: (1991): *Arqueología de la escuela*, Madrid, La Piqueta.

Una recopilación de artículos de estos dos autores que permite un buen acercamiento al enfoque que representan: el análisis genealógico de las prácticas y los discursos escolares. En particular se detiene en la formación histórica de la imagen de la infancia y en el surgimiento y desarrollo de la escolarización popular, para terminar discutiendo el carácter de clase del discurso de la actual reforma educativa.

WILLIS, P. (1988): *Aprendiendo a trabajar. Cómo los chicos de clase obrera consiguen empleos de clase obrera*, Madrid, Akal.

El clásico “seminal” de las teorías de la resistencia y el paradigma práctico de los estudios culturales. Aunque se trata de una monografía especializada, su utilidad para el profesor reside en su sólida argumentación sobre cuán inteligente puede ser rechazar la escuela y, al mismo tiempo, cuán suicida. Willis sostiene que los alumnos procedentes de la clase obrera, en sentido fuerte, rechazan la escuela porque ésta atenta contra su autoestima, quiere someterlos a su control y les ofrece poco o nada a cambio; sin embargo, con ello se condenan a sí mismos a ser lo que sus padres. Se trata de un proceso vivo, creativo, de “producción cultural”, que tiene como resultado no buscado la reproducción social.

Actividades complementarias

Evolución del sistema educativo español.

Analizar la evolución de las macromagnitudes del sistema educativo español recurriendo a cualquier fuente que proporcione datos longitudinales. Ejemplos de tales fuentes son:

Estadística de la Enseñanza en España, publicada anual o bianualmente por el INE, proporciona cifras de matriculación en todos los niveles y ramas de la enseñanza, generalmente con series decenales o seculares.

Encuesta de Población Activa, publicada trimestral y mensualmente por el INE, proporciona datos básicos sobre el empleo, algunos de los cuales se ponen en relación con el nivel de educación (actividad, ocupación, rama, profesión, etc.)

El sistema educativo español, publicado de modo irregular por el CIPE, es, no obstante, la fuente más sistemática de datos sobre la educación que se ofrece al público. Suele incluir cortes por sexo, nacionalidad, etc. Se complementa con publicaciones monográficas del mismo organismo sobre las desigualdades.

ORIGEN SOCIAL Y LOGRO ESCOLAR

El alumno-profesor, que ya esté incorporado a un centro de Enseñanza en la ESO o en otro nivel, puede realizar el sencillo ejercicio de poner en relación el origen de clase de los alumnos (a través de la aproximación que proporciona la ocupación del padre y/o de la madre), su capital cultural (nivel de estudios del padre y de la madre), su género (es decir, su sexo), en su caso el origen étnico (nacional, en el caso de los inmigrantes, o simplemente étnico) con sus resultados escolares, o sea, si están en tiempo, adelantados o atrasados, sus notas o sus resultados en otras pruebas objetivas.

Esto puede hacerse simplemente en un grupo-clase, o en más si es posible, y los datos pueden relacionarse mediante simples cruces de las variables independientes con las dependientes o mediante técnicas más sofisticadas, dependiendo de la familiaridad que se tenga con las mismas. Los resultados no tendrán valor representativo, pero pueden deparar alguna que otra sorpresa.

EL CONTENIDO DEL CURRICULUM

Analizar los “contenidos mínimos”, los programas y algún que otro libro de texto de cualquier materia, señalando qué incluye y qué no, a qué se da mucho peso y a qué se da poco, qué sesgos muestra, etc. A la hora de hacerlo pueden y deben tenerse en mente las principales divisorias sociales: clase, género, nacionalidad, adscripción étnica, origen religioso.

Puede estudiarse, por ejemplo, en qué medida las mujeres están presentes o ausentes en los estudios de historia; qué tratamiento se hace de la literatura de la nacionalidad, de la nación o universal; qué papel respectivo se da a la tecnología industrial o a la doméstica, etc.

El ejercicio es más fácil y obvio en el caso de las humanidades y las ciencias sociales, pero puede aplicarse indistintamente a cualquier materia docente. Incluso con la abstracta matemática, por ejemplo, puede analizarse el contenido de los problemas prácticos (compraventas, préstamos, etc.). Si no se encuentra nada, mal síntoma (sobre el investigador).

EL DISCURSO EDUCATIVO OFICIAL

Analizar el discurso de las leyes que han dado forma al sistema educativo español. Lo mejor es comparar las leyes mismas en algún ámbito específico. Por ejemplo, las competencias del claustro de profesores en la Ley General de Educación, la Ley Orgánica del Estatuto de Centros de Enseñanza y la Ley Orgánica del Derecho a la Educación. O, por poner otro ejemplo específico, el discurso sobre la igualdad de oportunidades en los respectivos preámbulos de la Ley General de Educación y la Ley de Ordenación General del Sistema Educativo.

I. LA COMUNIDAD ESCOLAR

Examinar las relaciones entre los distintos sectores de la “comunidad educativa” de cualquier centro de enseñanza no universitaria, preferiblemente secundaria, a través de las actas del Consejo Escolar y del Claustro de profesores. Puede complementarse con entrevistas a representantes de los tres sectores principales: un miembro del equipo directivo, otro de la dirección de la Asociación de Padres, un representante de los alumnos. Se recomienda no elegir el centro propio, si es el caso.

ETNOGRAFÍA DEL AULA

Consiste en imaginar que uno es un extraterrestre y tiene como misión informar de cómo funcionan esas cosas que los terrícolas llaman escuelas. Suele ser interesante empezar por visitarlas a una hora a la que estén vacías, observando la disposición del espacio, los elementos decorativos, etc. y tratando de colegir sus posibles usos. Luego se seguirá la actividad de un grupo durante dos o tres jornadas completas, de principio a fin. Lo importante no suele ser lo que parece raro, sino lo que parece más normal. Esta actividad se recomienda especialmente para quienes no hayan trabajado nunca en una escuela y antes de que les llegue el momento de hacerlo (después ya será tarde: lo verán todo normal, o estupendo).

Referencias bibliográficas

- ANDERSON, B. (1983): *Imagined Communities: Reflections on the Origins and Spread of Nationalism*, Londres & Nueva York, Verso.
- ANYON, J. (1981): «Social class and school knowledge», *Curriculum Inquiry XI*, 1.
- APPLE, M. (1986): «Economía política de la publicación de libros de texto», en M. Fernández Enguita (ed.): *Marxismo y sociología de la educación*, Madrid, Akal.
- ARANGO, J. y CARABANA, J. (1986): «Implicaciones del descenso de la natalidad sobre el sistema educativo. Una aproximación al caso español», en Alberto Olano (comp.), *Tendencias demográficas y planificación económica*, Madrid, Ministerio de Economía Y Hacienda.
- ARANGO, J. y CARABANA, J. (1981): «Demography and Higher Education in Spain: Does Demography Matter?», en *European Journal of Education*, 16 (3-4), pp. 307-324.
- BAUDELOT, C.H., R. BENOLIEL, H. CUCROWICZ y R. ESTABLET (1976): *La escuela capitalista en Francia*, Madrid, Siglo XXI.
- BAUDELOT, C.H., R. BENOLIEL, H. CUCROWICZ y R. ESTABLET (1988): *Los estudiantes, el empleo y la crisis*, Madrid, Akal.
- BOURDIEU, P. y PASSERON, J.-C. (1977): *La reproducción*, Barcelona, Laia.
- BOURDIEU, P. y PASSERON, J.-C. (1967): *Los estudiantes y la cultura*, Barcelona, I labor.
- BOZMI, V. (1977): *Una alternativa para la enseñanza*, Madrid, Centropress.
- BRIAULT, F. (1981): «Education in Britain- a Contracting Industry?», *European Journal of Education*, 16 (3-4), pp. 357-365.

- CARABAÑA, J. (1991): «El gasto publico en enseñanza y sus justificaciones», en VARIOS AUTORES, *Sociedad, Cultura y Educación. Homenaje a la memoria de Carlos Lerena Alesón*, Madrid, CIDE-UCM, pp. 33-78.
- CARABAÑA, J. y ARANGO, J. (1983): «La demanda de educación universitaria en España 1960-2000», *REIS*, 24, pp. 47-88.
- CARTON, M. (1985): *La educación y el mundo del trabajo*, Ginebra, UNESCO.
- CICOUREL, A. V. y KITSUSE, J. I. (1963): *The educational decision-makers*, Nueva York, Bobbs-Merrill, 1963.
- CLARK, B. R. (1960): «The cooling-out function in higher education», *American Journal of Sociology* LXV, mayo, pp. 569-576.
- COLEMAN, J. S. (1966): *Equality of Educational Opportunity*, U.S. Government, Printing Office, Washington.
- DELANTY, G. (1996): «Beyond the Nation-State: National Identity and Citizenship in a Multicultural Society», *Sociological Research Online*, vol 1, nº 3, 1996.
- DURKHEIM, E. (1975): *Educación y sociología*, Barcelona, Península.
- ENGUITA, M. F. (1987): *Reforma educativa, desigualdad social e inercia institucional. La enseñanza secundaria en España* (pp. 129-186), Barcelona, Laia.
- ENGUITA, M. F. (1990): *Educación, formación y empleo en el umbral de los noventa*, Madrid, C.I.D.E. (Ministerio de Educación y Ciencia).
- ENGUITA, M. F. (1990): *La escuela a examen*, Madrid, Eudema.
- ENGUITA, M. F. (1993): *La profesión docente y la comunidad escolar: crónica de un desencuentro*, Madrid, Morata.
- FEITO, R. (1995): «Aunque la mona se vista de seda... Reflexiones en torno al DCB de Geografía, Historia y Ciencias Sociales», *Iber*, 3.
- FERNÁNDEZ DE CASTRO, I. / EQUIPO DE ESTUDIOS (1986): «Análisis de la Actitud de Rechazo de los Alumnos al Sistema Educativo y de su Incidencia en las Enseñanzas Medias. Colección Investigación nº 5», Madrid, CIDE.
- FORQUIN, J.-C. (1985): «El enfoque sociológico del éxito y el fracaso escolar: desigualdades de éxito escolar y origen social», *Educación y Sociedad* 3.
- GELLNER, E. (1987): *Naciones y Nacionalismo*, Madrid Alianza Editorial.
- GIL VILLA, F. (1994): *Teoría sociológica de la educación*, Salamanca, Amarú.
- GONZÁLEZ SÁNCHEZ, M. (1987): *Lenguaje escolar y clase social*, Salamanca, Amarú.
- GOODSON, I. F. (1995): *Historia del currículum. La construcción social de las disciplinas escolares*, Barcelona, Pomares-Corredor.
- GUERRERO, A. (1992): «Perspectivas teóricas sobre la profesión docente», *Revista Complutense de Educación*, Vol. 3, 1 y 2, pp. 43-72.
- HALSEY, A. H.; A. F. HEATH y J. M. RIDGE (1980): *Origins and destinations: Family, class and education in modern Britain*, Oxford, Clarendon.
- HARGREAVES, A. (1996): *Profesorado, cultura y postmodernidad (cambian los tiempos, cambia el profesorado)*, Madrid, Morata.
- KOHLER, H. y NAUMANN, J. (1992): «Zur Konjunkturwende del Bildungspolitik in den alten und neuen Bundesrepublik», *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie*, Jg. 44, 1, pp. 116-123.
- LAWN, M. y OZGA, J. (1988): «¿Trabajador de la enseñanza? Una nueva valoración de los profesores», *Revista de Educación*, nº 285, pp. 191-217.

- LERENA, C. (1976): *Escuela, ideología y clases sociales en España*, Barcelona, Ariel.
- LERENA, C. (1985): *Materiales de Sociología de la educación y la cultura*, Madrid Zero.
- LORIUE, D. (1975): *Schoolteacher. A sociological study*, Chicago, The University of Chicago Press.
- MARAVALL, J. A. (1972): *Estado moderno y mentalidad social: s.XV a XVII*, tomos I y II, Madrid, Revista de Occidente.
- MEYER, J. et al. (1984): «The world educational revolution 1950-1970», *Sociology of Education*, 50.
- MIGUEL, A. D. y MARTÍN MORENO, J. (1979): *La universidad, fábrica de parados*, Vicens Vives, Barcelona.
- MORA, J. G. (1990): *La demanda de Educación Superior*. Madrid, Consejo de Universidades.
- MORA, J. G. (1996): «The Demand for Higher Education in Spain», *European Journal of Education*, 31(3), pp. 341-354.
- MUÑOZ VITORIA, F. (1992): *Un estudio histórico de la selectividad*, Tesis Doctoral, Universidad Complutense de Madrid.
- ORTEGA, F. (1993) «La crisis de los sistemas escolares» en F. ORTEGA, M.A. GARCÍA DE LEÓN y G. DE LA FUENTE, comps., *Sociología de la Educación*, Barcelona, Barcanova.
- PAPAGIANNIS, G. J.; S. J. KLEES y R. N. BICKEI. (1.986): «Hacia una economía política de la innovación educativa», *Educación y Sociedad* 5.
- PARKIN, F. (1984): *Marxismo y teoría de clases. Una crítica burguesa*, Madrid, Espasa-Calpe.
- PARSONS, T. (1976): «La clase como sistema social: algunas de sus funciones en la sociedad americana», en GRAS, A.: *Textos fundamentales de sociología de la educación*, Madrid, Narcea.
- PARSONS, T. (1990): «El aula como sistema social», *Educación y Sociedad*, nº 6, pp. 173-196.
- PÉREZ PENASCO, A. (1978): «La institución educativa española», en *Síntesis actualizada del III Informe FOESSA*, Madrid, Eutamérica.
- ROSENTHAL, R. y JACOBSON, L. F. (1980): *Pigmalión en la escuela*, Madrid, Marova.
- SIGUAN, M. (1987) «Lenguas y educación en Europa» *Cuenta y Razón*, 32, 12, pp. 21-37.
- STEFDMAN, M. (1986): «'La madre concienciada': el desarrollo histórico de una pedagogía para la escuela primaria», *Revista de Educación*, nº 281, pp. 193-213.
- TANGUY, L. (1985): «Academic studies and technical education: New dimensions of an old struggle in the division of knowledge», *Sociology of Education* LVIII, enero.
- TORRES MORA, J. A. (1991): «Demografía educativa de los años ochenta: El nacimiento de una meritocracia bastarda», *Educación y Sociedad* 8.
- VARELA, J. y ÁLVAREZ URÍA, F.: (1991): *Arqueología de la escuela*, Madrid, La Piqueta.

- VIÑAO, A. (1992): «Del bachillerato a la educación secundaria (1938-1990)», *Revista Española de Pedagogía*, nº 192, pp. 321-339.
- VIÑAO, A. (1996a): «Innovación y políticas educativas en su perspectiva histórica. Teoría, legalidad y prácticas», en *Innovación pedagógica y política educativa*, XI Congreso Nacional de Pedagogía, San Sebastián, 1996, t. I, pp. 469-486.
- VIÑAO, A. (1996b): «La ley Perttierra ¿continuidad, cambio o rectificación? De la cultura de la participación a la de la evaluación», en *Construir otra escuela: reflexión sobre la práctica de los centros educativos*, Universidad de Granada, Instituto de Ciencias de la Educación, Granada, pp. 11-32.
- WEBER, M. (1944): *Economía y sociedad*, México, Fondo de Cultura Económica.

Índice temático

- Acceso y promoción 113
Aculturación 31, 110
Alfabetización 51, 61, 65
Alienación 125, 136, 140
Alumnos 13-19, 57, 65, 71-77, 79, 80, 82, 89-99, 118-119, 121-122, 124-131, 133-135, 137-140, 142-147, 151-154, 156-157, 160-161, 167-180, 182, 184, 186, 187, 190
Aprendizaje 15, 27, 30, 36, 43-45, 48, 51-52, 54, 65, 67, 80, 110, 124, 126-127, 131, 135-137, 139, 141, 144-147, 160-161, 163, 173-174, 182
Asimilación 50-52, 73, 110, 116
Autoridad 52, 64, 66, 73, 78, 134-136, 142, 166, 173, 179
Bachiller Elemental 90, 93
Bachiller Superior 93-94
Bernstein 72
Bourdieu y Passeron 74
BUP 90, 92-99, 128, 151-152
Burguesía 75, 108-109, 111, 113, 164, 183
Burocracia 134
Calificaciones 17, 29, 74, 113, 131, 141-144, 160
Cambio social 59, 63, 64, 66, 163
Capital cultural 74, 182, 186
Capital lingüístico 182
Capitalismo 26, 60-61, 78, 124, 164

Ciencia 25-27, 50, 52, 182, 190
Ciudadanía 26, 31, 60, 62, 130
Clase media 30, 38, 64, 71-72, 110-112, 114, 117-118, 120-121, 126-127, 162
Clase obrera 64, 70, 87, 113-114, 118, 120-121, 126-127, 163-164, 184
Clase social 74, 118, 125, 127, 131, 190
Claustros 131, 173
Coeducación 110-112
Competencia 21-22, 28-30, 56, 60, 63, 77-78, 139, 144, 171-172, 179
Comprehensividad 110-112
Conocimiento escolar 123, 125, 128
Consejos Escolares 174, 177
Contenido 30, 53, 61, 63, 65, 80, 86, 123-126, 136-139, 141, 143, 148, 170, 178, 186
COU 90, 92-94, 96
Crecimiento demográfico 91
Cualificación 28-29, 41-44, 87, 122, 164
Cultura 19-23, 30-31, 45, 48-49, 51, 53-57, 59, 61, 63-64, 67, 71-72, 74, 87, 111-112, 114-121, 128, 131, 139, 145, 153, 155-157, 161, 183, 189-192
Cultura escolar 19-21, 23, 30, 74, 117, 120-121, 131, 145, 161
Cultura escrita 49
Cultura popular 117
Curriculum 15, 17, 23, 32, 48-50, 53-56, 124, 126, 128-130, 186, 189-190
Curriculum oculto 32
Déficit 39, 70-72, 183
Democracia 26, 28, 31, 33, 62, 70, 87, 125, 129
Democratización 81, 153-154, 177, 179, 181
Demografía 191
Descentralización 40-41, 55-56, 179
Desempleo, paro 30, 37-39, 43, 44-45, 85, 87, 181
Desigualdad social 25, 28, 190
Diplomas 85, 122
Disciplina 12, 14-15, 22, 29-30, 52, 109, 123-124, 126-127, 134-135, 160, 171, 174, 183
Discriminación 73, 79, 108, 122, 145
Diversidad 12, 38, 55-58, 85, 113, 131
División del trabajo 27-28, 30, 60, 145, 146
Dominación 26, 52
Durkheim 27-28, 190
Economía 41-42, 49, 63, 78, 87, 91, 111, 113, 115, 124, 137, 183, 189, 191-192
EGB 92, 95, 98-99, 128, 152-154
Empleo 35-36, 38-45, 61, 78-79, 85-87, 120-122, 139, 147, 171, 181-182, 185, 189-190
Enseñanza obligatoria 36, 76, 80, 89, 154
Enseñanza primaria 15-18, 23, 36, 90, 166

Enseñanzas Medias 98, 124, 152-153, 155, 190
Escolarización 15-16, 22, 30, 32, 53, 65, 69-70, 86, 97-98, 109-110, 118, 124, 137, 174, 182, 184
Escuela graduada 17
Escuela mixta 110
Escuela privada 83-84, 111
Escuela pública 31, 83-84, 111, 175
Escuelas Técnicas Superiores 84, 93
Escuelas Universitarias 84, 92-94, 96
ESO 76, 97-98, 124, 152, 154, 156, 186
Espacio escolar 31
Estado del Bienestar 62, 77-78
Estado nacional 48, 51, 116
Estratificación social 85, 147-148
Etiquetado 73, 141, 161
Etnia 107-108, 110-114, 116, 118, 120, 125, 161
Etnocentrismo 57
Evaluación 15, 20-21, 32, 63, 78, 113, 141-143, 152, 154, 156, 172, 183, 192
Éxito Escolar 81-82, 119, 183, 190
Factores académicos 89, 91, 95-96
Factores sociales 37
Facultades 14, 16, 84, 92-96, 99
Familia 11, 51, 60, 64-66, 70, 114, 117-118, 120, 135-136, 148, 166, 169
Feminización 16, 22, 116, 118, 119, 165-166, 181
Formación ocupacional 39, 85
Formación profesional 19, 44, 76, 80, 145, 151, 153-154, 156-157
Fracaso escolar 69-71, 73, 95-96, 151-152, 156, 183, 190
Género, sexo 14, 16, 38, 67, 82, 87, 107-108, 110-112, 114, 116-120, 125, 131, 141, 161, 165, 185-186
Geografía e Historia 52-54, 56, 61, 124, 136, 190
Gestión 15, 20, 53, 55, 139, 160, 164, 166-168, 170-176, 178-179, 182
Gitanos 71-72, 109, 111-113, 115, 117, 119-121, 128
Globalización 55, 65
Graduado Escolar 92, 95, 99, 152-153
Habermas 129
Handicap 70-72
Historia 11, 13-14, 18, 22-23, 52-54, 56, 60-61, 63, 65, 98, 109, 124, 126, 129, 131, 163-164, 179, 181, 186, 190
Identificación con la escuela 120
Igualdad de oportunidades 28, 31, 54, 74, 77, 80-81, 87-88, 107, 139, 144, 156, 186
Ilustración 54-55, 63-64, 69, 109, 128
Industrialización 36, 47, 60, 65
Infancia 25, 27, 35, 119, 133, 135, 184
Inmigración 52, 56, 113

Innovación educativa 183, 191
Inserción profesional 85
Interculturalismo 56
Juventud 25, 27, 30, 35, 133, 135
Legitimación 20, 31-32, 52-53, 80
Lengua 49, 51, 54, 56, 61, 76, 117, 121, 124, 131
Lenguaje 50, 72-74, 110, 121, 131, 147, 160-161, 190
Ley Moyano 19, 69
LODE 125, 160, 167-168, 173, 177
LOGSE 69, 89, 97-98, 151-153, 156, 163-164
Magisterio 16, 64, 84, 109, 118-119, 163
Masificación 18, 81, 93, 96, 152-153, 181
Medios de comunicación 32, 56-57, 66, 130
Mercado 20, 29-30, 35, 37-41, 43-45, 60-62, 66, 75, 78-80, 84-85, 113, 120-122, 124, 136, 138-139, 143, 147, 155-156, 166, 182
Mercado de trabajo 29-30, 35, 39-41, 43-45, 61, 75, 78, 80, 85, 113, 120, 122, 155-156, 166, 182
Meritocracia 77, 191
Método 65, 99, 135, 148
Minorías 55, 61, 108-113, 118-119, 121, 128
Modernización 18, 42, 53, 62, 65, 77
Motivación 43, 73, 140
Movilidad social 28, 41, 121, 149, 164, 183
Mujer 16, 118, 126, 165-166, 181
Nación, nacionalismo 48, 50, 52-55, 60-61, 65, 69, 72, 77, 116, 124, 186, 190
Nuevas tecnologías 40-43, 164
Numerus clausus 91, 99
Orden 15, 23, 25-27, 29-30, 32, 51-53, 62, 116, 119, 134-135, 138, 143, 148, 160, 165, 169, 173
Organización 17-18, 24, 28, 30, 32, 44, 47-49, 54, 60-61, 72, 75, 86-87, 112, 123, 131, 133-135, 138-139, 141, 146-148, 157, 159-160, 162-163, 168, 172, 174-176, 182
Órganos colegiados 15, 21, 160, 167-168
Origen social 38, 77, 81-82, 118, 137, 183, 186, 190
Padres de alumnos 152, 167, 171
Parsons 27-28, 145, 161, 191
Participación 15, 20-21, 53, 61, 74, 125, 160, 166-168, 170, 172-174, 176-178, 182, 192
Pedagogía 27, 71, 109, 134, 137, 148, 166, 176-177, 183, 191-192
Política educativa 72, 107, 192
Presupuesto 85, 97, 168, 171
Profesionalismo 164, 167, 177
Profesionalización 22, 154-156, 163, 179
Profesorado 12, 31-32, 50, 111, 118, 121, 130-131, 159-166, 169, 172-175, 177-179, 182, 190

Raza 108
Reforma 18, 20-21, 23, 44, 76-77, 80-81, 84-85, 90, 97, 107, 112-113, 122, 124, 130, 151-155, 164, 183-184, 190
Rendimiento 37, 43, 74, 113, 117, 131, 143, 161
Reproducción 28, 36, 64-65, 79, 81, 86-87, 117, 146, 148, 182, 184, 189
Reproducción social 148, 182, 184
Resistencia 12, 87, 145, 164, 184
Rosenthal y Jacobson 73, 161
Rousseau 109, 166
Rutinas escolares 31, 183
Selección 14, 30, 42, 44, 53-55, 65, 76-79, 81, 83, 85, 92, 133, 136, 147, 149, 153, 161, 175
Selectividad 89, 92-95, 99, 152, 191
Sexismo 125
Sistemas integrados 82
Sistemas segregados 76
Socialización 27-29, 32, 36-37, 49, 79, 125, 139, 144, 162, 165, 183
Sociología 12, 25-27, 124, 189-191
Subculturas 115-116, 120, 161
Subempleo 30, 43, 87
Tiempo escolar 20, 138
Trabajo 12, 14, 16, 21-23, 25, 27-30, 35-45, 56, 60-61, 63, 65-66, 72, 74-75, 78-81, 85-87, 96, 109-110, 113, 116-120, 122, 125-128, 130, 134-141, 143-148, 155-157, 162-166, 170, 173-174, 182-183, 190
Trabajo intelectual 29, 118, 146
Trabajo manual 110, 116-119, 146, 163
Transición a la vida activa 37-39
Universalismo y especificidad 27, 133, 136
Universidad 14, 18, 29-30, 38, 81-83, 90, 92-94, 96-98, 163, 165, 181, 191-192

OTRAS COLECCIONES

Colección Cuadernos de Educación

Títulos publicados:

1. Enseñar y aprender inglés. *Laura Pla*.
2. Los profesores y el currículum. *Juana M^a Sancho*.
3. Educación de adultos: situación actual y perspectivas. *Ángel Marzo, Josep M^a Figueras*.
4. El currículum en el centro educativo. *Luis del Carmen, Teresa Mauri, Isabel Solé, Antoni Zabala*.
5. La enseñanza de las ciencias en la educación secundaria. *Daniel Gil, Jaime Carrascosa, Carles Furió, Joaquín M. Torregrosa*.
6. Coherencia textual y lectura. *Eduardo Aznar, Anna Cros, Iluís Quintana*.
7. La educación bilingüe. *Ignasi Vila, Joaquim Arnaud, J. M. Serra, Cinta Comet*.
8. Aprendiendo a escribir. *Ana Teberosky*.
9. Cómo se aprende y cómo se enseña. *José Escaño, María Gil*.
10. Aprender con ordenadores en la escuela. *Eduardo Martí*.
11. Los procedimientos: aprendizaje, enseñanza y evaluación. *Enric Valls*.
12. Psicopedagogía de la lengua oral: un enfoque comunicativo. *M^a José del Río*.
13. Claves para la organización de centros escolares. *Serafín Antúnez*.
14. La formación profesional en la LOGSE. *Xavier Farriols, Josep Francí, Miquel Inglés*.
15. El desarrollo de la expresión gráfica. *Juan José Jové*.
16. Grupo clase y proyecto educativo de centro. *Pere Darder, Joaquim Franch, César Coll, Joaquim Pélach*.
17. La educación moral en la enseñanza obligatoria. *Josep M^a Puig*.
18. La educación ambiental como proyecto. *Alberto Pardo*.
19. Educación y consumo. *Rosa M^a Pujol*.
20. Conocimiento y poder. Hacia un análisis sociológico de la escuela. *Anna Escofet*.
21. El análisis y secuenciación de los contenidos educativos. *Luis del Carmen*.
22. Estudiar matemáticas. El eslabón perdido entre enseñanza y aprendizaje. *Yves Chevallard, Marianna Bosch, Josep Gascón*.
23. El hecho religioso en la Educación Secundaria. *Alfredo Fierro*.

Títulos en preparación:

24. La Disciplina Escolar. *Concepción Gotzens*.
25. Diferencias sociales y desigualdades educativas. *J. Luis Rodríguez, Anna Escofet, Pilar Heras, Josep M^a Navarro*.
26. La Formación Ética en la Educación Secundaria. *Juana Serna*.
27. Orientación educativa e intervención psicopedagógica. *Isabel Solé*.
28. Familia, Escuela y Comunidad en la Educación Infantil. *Ignasi Vila*.

Colección Cuadernos para el Análisis

1. De Gramsci a Althusser. *J. M. Bermudo*.
2. Áreas de intervención de la psicología. Tomo I. *César Coll, M. Forns*.
3. Los paradigmas en psicología. *Antonio Caparrós*.
4. Áreas de intervención de la psicología. Tomo II. *César Coll, M. Forns*.
5. Helvétius y D'Holbach. *J. M. Bermudo*.
6. Eficacia y justicia. *J. M. Bermudo*.
7. Para una tecnología educativa. *Juana M^a Sancho*.
8. El català i el castellà en el sistema educatiu de Catalunya. *Ignasi Vila*.
9. Immersió lingüística, rendiment escolar i classe social. *Josep M^a Serra*.
10. Las estrategias de aprendizaje a través del currículum. *E. Barberà, M. Castelló, L. del Carmen, A. M. Geli, M. Milian, C. Monereo, M. Palma, J. I. Pozo, I. Solé, M. R. Terradellas, E. Valls, I. Vila*.

Col·lecció Quaderns de Formació Professional

1. De l'escola a la feina. *Xavier Farriols, Miquel Inglés*.
2. La nova formació professional: dels mòduls als cicles formatius. *Josep M^a Guillén (Coord.)*.
3. Suport educatiu a la inserció professional. *Antoni Cañete, Josep Francí*.
4. L'orientació professional inicial a Catalunya. *Xavier Farriols, Miquel Inglés*.
5. Programes de garantia social. L'última oportunitat? *Rafael Báscones*.
6. Formació, qualificació i mercat. *Fernando López Palma*.
7. La FP contínua i els agents de formació. *M^a José Rubio*.
8. Les aules taller i els adolescents exclosos. *Jaume Funes*.
9. La FP ajuda a trobar feina. *Josep Francí, Carles Sánchez*.

TÍTULOS PUBLICADOS (Cont.)

- 9 La enseñanza y el aprendizaje de las Ciencias de la Naturaleza en la Educación Secundaria.**
Luis del Carmen (Coord.)
- 10 Enseñar y aprender Tecnología en la Educación Secundaria.**
Javier Baigorri (Coord.)
- 11 Sociología de las instituciones de Educación Secundaria.**
Mariano Fernández Enguita (Coord.)

TÍTULOS EN PREPARACIÓN

- 12 La Educación matemática en la Enseñanza Secundaria.**
Luis Rico (Coord.)
- 13 Enseñar y aprender Inglés en la Educación Secundaria.**
Laura Pla e Ignasi Vila (Coord.)
- 14 L'ensenyament i l'aprenentatge de la Llengua i la Literatura en l'Educació Secundària.**
Anna Camps i Teresa Colomer (Coord.)
- 15 Psicología de la instrucción: la enseñanza y el aprendizaje en la Educación Secundaria.**
César Coll (Coord.)
- 16 Los Institutos de Educación Secundaria: organización y funcionamiento.**
Serafín Antúnez (Coord.)

Este libro reúne las contribuciones de una docena de sociólogos para ofrecer un panorama de la escuela desde una triple perspectiva: por un lado, su engarce con el sistema social global, y en particular con esferas como la economía o el Estado y con el proceso de cambio en el largo y en el corto plazo; por otro, la propia estructura del sistema educativo, con especial atención su espectacular crecimiento, a las desigualdades de clase, género y etnia y a las reformas; finalmente, los aspectos cotidianos de su funcionamiento, especialmente el contenido de la enseñanza y la experiencia de la escolaridad, y las posiciones y relaciones de sus principales actores, concretamente profesores, padres y alumnos.

Los textos que lo forman han sido especialmente pensados para un público profesional docente pero no académico, abordando los temas más candentes del sistema y los procesos educativos pero evitando las convenciones, en este contexto innecesarias, de la literatura científica.

ISBN 84-85840-63-1



9 788485 840632

La colección CUADERNOS DE FORMACIÓN DEL PROFESORADO. EDUCACIÓN SECUNDARIA aspira a ser un instrumento útil para la formación inicial y al servicio del profesorado de Educación Secundaria en el marco del proceso de implantación de la L.O.G.S.E. Tres rasgos caracterizan todas las obras incluidas en la colección. En primer lugar, el esfuerzo realizado por sus autores para reflejar una visión articulada y coherente de la Educación Secundaria, tanto en lo que concierne a las finalidades de las etapas y enseñanzas que la conforman, como a los planteamientos curriculares, didácticos y psicopedagógicos subyacentes. En segundo lugar, la apertura hacia nuevos enfoques y planteamientos en la formación del profesorado de Educación Secundaria. Y, finalmente, la voluntad de compaginar el rigor científico y didáctico de los contenidos con una presentación práctica y concreta de los mismos orientada a la identificación, formulación, análisis y resolución de problemas relacionados con el ejercicio profesional de la docencia.