

## INTEREDUCACIÓN

*Intereducation*

*Inter-éducation*

Ana AYUSTE GONZÁLEZ

*Universitat de Barcelona. Facultat de Pedagogia. Departament de Teoria i Història de la Educació. Passeig de la Vall d'Hebron, 171. Edifici de Llevant, 3.ª planta. 08035 Barcelona. Correo-e: anaayuste@ub.edu*

Fecha de recepción: enero de 2005

Fecha de aceptación definitiva: abril de 2005

BIBLID [(1130-3743) 17, 2005, 49-80]

### RESUMEN

Este trabajo trata, en su primera parte, de identificar qué clases de diversidad o diferencias humanas se han considerado susceptibles de tratamiento pedagógico. Asimismo, a partir de las discriminaciones que comporta el rechazo a estas diferencias (sexismo, clasismo, racismo, sectarismo, aptitudinalismo y edismo) se indaga sobre cómo se han abordado éstas en el ámbito de la educación formal. En relación a ello, en la segunda parte de este artículo se identifican y caracterizan cuatro modelos educativos. Finalmente, se examinan las razones por las que el modelo intereducativo –que concibe la interacción en contextos en los que predomina la diversidad como un factor positivo en el desarrollo del aprendizaje– se considera superior al resto de modelos que se exponen.

*Palabras clave:* discriminación, sexismo, clasismo, racismo, sectarismo, aptitudinalismo, edismo, modelo excluyente, modelo segregador, modelo homogeneizador, modelo intereducativo o intereducación, coeducación.

## SUMMARY

This work tries, in its first part, to identify which types of human differences and diversity had been historically considered to be susceptible of pedagogical treatment. Furthermore, from the starting point of discriminations caused by the refusal of these differences (sexism, classism, racism, sectarianism, skillism and ageism), this paper enquires about how these differences have been treated in the formal education field. In addition, in the second part of this paper, four educational models are identified and characterized. Finally, the reasons why the intereducational model is considered superior to the rest of the exposed educational models are examined; the intereducational model conceives interaction occurring in contexts where diversity is the main positive factor on learning development.

*Key words:* discrimination, sexism, classism, racism, sectarianism, skillism, ageism, exclusive model, segregationist model, to homogeneize model, intereducation, co-education.

## SOMMAIRE

L'objet de ce travail dans sa première partie est d'identifier quels types de diversité ou différences humaines peuvent être susceptibles de traitement pédagogique. De même, on recherche comment ont été abordées ces différences dans le contexte de l'éducation formelle à partir des discriminations que provoque le rejet de ces différences (sexisme, différences de classes sociales, racisme, sectarisme et édilisme). Corrélativement, on identifie et caractérise dans la seconde partie quatre modèles éducatifs. Enfin, on examine les raisons pour lesquelles le modèle inter-éducatif, qui conçoit l'interaction dans les contextes où prédomine la diversité comme facteur positif dans le développement de l'apprentissage, est considéré supérieur aux autres modèles décrits.

*Mots clef:* discrimination, sexisme, différences de classes sociales, racisme, sectarisme, édilisme, modèle excluant, modèle ségrégationnisme, modèle pour homogénéiser, modèle inter-éducatif ou inter-éducation, co-éducation.

Reconciliar al mundo es demasiado ambicioso, pero al menos se puede formar a los niños para ser respetuosos hacia las diferencias, que son lo único que nos permite aprender: si todos fuéramos iguales, no podríamos ofrecernos nada unos a otros. Por eso no debemos temernos, tener miedo nos vuelve enemigos.

Yehudi Menuhin, 1944

## 1. INTRODUCCIÓN

Hace poco tiempo, apareció en la prensa la noticia de que una congregación religiosa había adquirido un colegio laico con el firme propósito de iniciar el curso que viene un nuevo proyecto educativo<sup>1</sup>. Un proyecto educativo que era nuevo porque cambiaba la orientación y la trayectoria que este centro había seguido hasta entonces, pero que en sí mismo no tenía nada de novedoso. Por ejemplo, una de las primeras medidas que se proponía llevar a cabo consistía en separar a niños y niñas en aulas distintas. El argumento que se esgrimía para justificar este cambio era que los niños y las niñas, según decían, asimilan las materias de forma distinta, por lo que compartir el mismo espacio educativo puede entorpecer el rendimiento académico de ambos grupos.

Por las mismas fechas se estrenó la película *Ser y Tener* (2002), del director francés Nicolas Philibert. Este documental nos muestra la realidad de una escuela unitaria de un pueblo rural de la Landa francesa, en la que coinciden una docena de niños y niñas de entre cuatro y diez años bajo la tutela de un solo profesor. Una de las motivaciones más importantes que empujó a Nicolas Philibert a rodar esta película, como él mismo había declarado en alguna entrevista, fue mostrar «la personalidad y el encanto que emanan de estas pequeñas comunidades heterogéneas».

Estamos pues frente a dos escenarios educativos distintos. Mientras el primero trata de poner en evidencia los beneficios de la *homogeneidad*, en este caso de género, la de edad se da por supuesta. El segundo, nos presenta la *heterogeneidad* como una oportunidad para promover las interacciones entre niños y niñas de edades y, por tanto, de conocimientos, experiencias, intereses... distintos, en virtud de la cual se amplía el horizonte posible de aprendizajes.

Asimismo, podemos observar como en el primer planteamiento pedagógico se producen, como mínimo, dos clases de segregación: una, basada en el género y, la otra, en el carácter ideológico y religioso del ideario del centro educativo. Planteamiento que contrasta con el carácter integrador y plural del modelo de escuela laica del segundo planteamiento. Seguramente, educar a personas que se parecen entre ellas, y que comparten un mismo universo social, cultural, lingüístico, axiológico... simplifica la tarea educativa. Lo que ya no está tan claro es que eso mismo enriquezca y aumente el aprendizaje, y por supuesto que prepare a los estudiantes

1. Los legionarios de Cristo compran un colegio laico con el curso empezado, *El País*, 19-2-2003.

para vivir en una sociedad cada vez más diversa y compleja. Por esta razón, en este artículo vamos a tratar de defender un modelo educativo que se aproxima más a la realidad del aula que capta el director de la película *Ser y Tener*, que al modelo educativo que proponen los nuevos propietarios del centro al que aludíamos al principio.

La gracia de las comunidades heterogéneas que nos muestra Nicolas Philibert, reside, sin duda, en las posibilidades de mezcolanza que descubrimos. La interacción entre personas diferentes favorece y amplía las oportunidades de aprendizaje porque permite la confluencia de múltiples y variados conocimientos, habilidades, experiencias, cosmovisiones, repertorios lingüísticos... Por ello, sostendremos que la *intereducación*<sup>2</sup>, como hemos denominado al modelo educativo que aprecia la heterogeneidad, mejora la educación y el aprendizaje.

En síntesis, vamos a entender la *intereducación* como la creación de escenarios educativos que reflejan la diversidad propia de la sociedad y que promueven la interacción entre personas de diferentes culturas, géneros, extracciones económicas, lenguas, religiones... con el propósito de incrementar los aprendizajes. No obstante, como el hecho de respetar o favorecer la heterogeneidad no es suficiente desde el punto de vista educativo, este modelo debe asegurar al mismo tiempo que la organización escolar y el currículum permitan que estas interacciones se produzcan en condiciones de igualdad y que todas las voces se hallen representadas. Asimismo, defender el valor pedagógico de la heterogeneidad no significa que la heterogeneidad total sea en sí misma deseable o eficaz. Las personas necesitan compartir una mínima experiencia común para entenderse e interactuar.

Con el propósito de razonar y argumentar las cualidades de la intereducación frente a concepciones educativas que conciben la homogeneización e, incluso, la segregación como finalidades y estrategias educativas deseables, vamos a presentar, en primer lugar, las distintas clases de diversidad o las diferencias que la educación ha considerado significativas y susceptibles de tratamiento a nivel pedagógico. Es el caso, por ejemplo, del género, la cultura, la edad, la capacidad cognitiva o la ideología. En segundo lugar, haremos un breve recorrido por los planteamientos y discursos que se han generado a partir de la consideración pedagógica y social de estos tipos de diversidad. Y por último, reflexionaremos sobre cuatro modelos pedagógicos distintos, que hemos identificado a partir del abordaje educativo de estas diferencias. A estos modelos les hemos dado la siguiente denominación: excluyente, segregador, homogeneizador e intereducativo, según si la estrategia educativa consiste en eliminar, aislar, uniformizar o aprovechar las diferencias.

2. El concepto que me hubiera gustado emplear es el de *coeducación* en un sentido amplio, tal y como lo concibió Ferrer i Guàrdia en la «Escuela Moderna» al proponernos la interrelación entre los diferentes géneros y clases sociales para alcanzar una mayor igualdad social. Sin embargo, el término de coeducación se ha identificado casi exclusivamente con la escuela mixta o con la coeducación de género, por ello, y con la intención de evitar posibles confusiones he optado por buscar una noción nueva.

## 2. DIFERENCIAS Y DISCRIMINACIONES

La creciente diversidad que caracteriza a nuestras instituciones educativas no es más que el reflejo de la diversidad humana. Sin embargo, si en la actualidad se hace cada vez más patente se debe por lo menos a dos razones: por un lado, a la progresiva democratización de la educación que ha conseguido que la escuela abra sus puertas a sectores de la sociedad que tradicionalmente se habían quedado fuera (pobres, mujeres, personas con discapacidades...) y, por otro, al proceso de globalización económica que está empujando a muchas personas a moverse de un lado a otro de la geografía planetaria en busca de mejores oportunidades, poniendo en contacto así a diferentes culturas, religiones, estilos de vida...

Todo ello nos obliga necesariamente a repensar el papel que ha de desempeñar la educación en un contexto cada vez más complejo y plural. Con esta finalidad, vamos a plantear esquemáticamente las clases de diversidad que hemos anunciado en los párrafos anteriores y el tipo de discriminaciones que su rechazo origina. Asimismo, haremos un breve recorrido por las diferentes concepciones pedagógicas y discursos que se han producido sobre cómo tratar cada una de las diversidades consideradas.

En el cuadro que sigue a continuación, recogemos las diferencias que más atención han suscitado en el terreno de la educación y las discriminaciones que se corresponden con cada una de ellas. Antes de empezar, advertir, sin embargo, que a pesar de que la escuela no está libre, en general, de reproducir este tipo de discriminaciones, seguramente es la institución social más igualitaria. Es decir, muchas de estas discriminaciones tienen su origen y se amplifican fuera de la escuela, en contextos sociales como la familia, la calle, los medios de comunicación, la empresa... Aun así, esta percepción no puede servirnos de excusa para eludir la responsabilidad que como educadores y educadoras tenemos para mitigarlas. Por último, decir que en el cuadro no aparecen todas las discriminaciones que existen en la actualidad como sería deseable. Sin embargo, en términos generales, éstas pueden considerarse como las más significativas:

CUADRO 1

Diferencias	Discriminaciones
Género	Sexismo
Clase social	Clasismo
Procedencia cultural	Racismo
Ideológicas (políticas, religiosas...)	Sectarismo
Cognitivas, sensoriales, físicas...	Aptitudinalismo
Edad	Edismo

El rechazo a las diferencias, la falta de reconocimiento de las aportaciones de los grupos que son objeto de discriminación, y la ausencia de estrategias para incluir la voz de todas las personas en la cultura y en la organización de la escuela, son algunos de los factores que explican que determinados modelos educativos no sean sensibles a la heterogeneidad, y que contribuyan a legitimar las desigualdades sociales y educativas que generan las discriminaciones que se señalan en el cuadro anterior. En otras palabras, la omisión en el currículum y en los espacios de decisión de las voces de las mujeres, de los grupos subordinados económica o culturalmente, de los estudiantes con cosmovisiones o ideologías minoritarias o de los alumnos etiquetados como «especiales», barra el éxito educativo y limita las oportunidades de aprendizaje de estos grupos. Como vamos a ver seguidamente, hay muchas maneras de dificultar que estos grupos accedan a los conocimientos que se consideran socialmente valiosos; una de ellas es excluirlos directamente del sistema educativo bajo el pretexto de que no necesitan formación o que no están suficientemente capacitados para recibirla, pero otras, menos perceptibles, son aquellas que los dejan subir en el tren del sistema educativo pero los dirigen hacia vagones de segunda o tercera clase.

### 2.1. Sexismo

La visión tradicional de la función social de la mujer, limitada a la crianza y al cuidado del hogar, junto con la consideración de su inferioridad biológica e intelectual, hicieron que la mujer quedara excluida de las redes de la educación formal. Pero gracias a las ideas modernas que se fraguan fundamentalmente a partir de la Ilustración<sup>3</sup>, y al despertar del movimiento feminista que empieza a tomar cuerpo con la Revolución Francesa<sup>4</sup>, se inicia la lucha por el reconocimiento de los derechos y las libertades de las mujeres. La educación, junto con la participación política y el acceso al trabajo remunerado, se fueron constituyendo como algunas de las reivindicaciones centrales del *feminismo de la igualdad*. La igualdad entre hombres y mujeres se alcanzará, para esta expresión del feminismo, a través del acceso de éstas a los mismos espacios públicos que los hombres (empresa, política, escuela...). Desde esta perspectiva, primero, la exclusión de la mujer del

3. Es cierto que la mayoría de pensadores de la Ilustración, como Rousseau, al distinguir entre la educación que ha de recibir «Emilio» y la que ha de recibir «Sofía», defienden una educación separada para niños y niñas, reproduciendo la división sexista de la sociedad y el predominio del patriarcado. Sin embargo, también encontramos otros pensadores como Condorcet que defenderán el igualitarismo, y al que puede considerarse como uno de los precursores del feminismo moderno.

4. El primer hito histórico del feminismo se produjo en 1789 durante la Revolución Francesa, cuando las mujeres de París en su marcha hacia Versalles y al grito de «libertad, igualdad y fraternidad», exigieron por primera vez el derecho a voto. En 1791, la «Declaración de los Derechos de la Mujer y de la Ciudadana», presentada a la Asamblea Nacional Francesa por Olympia Gouges, postulaba la dignidad de las mujeres y el reconocimiento de sus derechos y libertades.

sistema educativo y, más tarde, la escuela segregada que establece currículos y trayectos diferenciados en función del papel asignado a cada género, se perciben como una injusticia y como un impedimento para la igualdad. Se reivindica así una educación igual para todos y todas que permita a las mujeres superar su situación de subordinación respecto a los hombres y la exclusión social y económica a la que se hallan abocadas. La coeducación defendida ya en el primer tercio del siglo XX por la pedagogía racionalista de Ferrer i Guàrdia<sup>5</sup>, la Institución Libre de Enseñanza o la Escuela Nueva, son algunos de los antecedentes más representativos de la igualdad de géneros en la educación. Sin embargo, la *escuela mixta* no se generaliza en España hasta los años 70 (LGE 1970), y fue gracias a la movilización de los movimientos de mujeres y de maestros y maestras progresistas.

La experiencia de la escuela mixta ha permitido unificar los currículums; es decir, que niños y niñas recibieran la misma educación y que, de esta manera, muchas mujeres pudieran acceder a los estudios superiores y a puestos de mayor responsabilidad. Sin embargo, como han demostrado numerosas investigaciones en este terreno (Acker, 1995; Brullet y Subirats, 1992), este avance no ha significado que se haya acabado con el sexismo escolar. El sexismo en la escuela se expresa ahora de formas diferentes, por ejemplo, en la «generización» de determinados estudios en los que las mujeres están infrarrepresentadas (como es el caso de determinadas carreras técnicas) o sobrerrepresentadas (como aquellas que están relacionadas con la educación y la sanidad). Asimismo, muchas programaciones curriculares y libros de texto se caracterizan por la invisibilidad de las mujeres o la imagen estereotipada que se ofrece de ellas (M. García *et al.*, 1993; Bonal, 1997). Por último, en relación al currículum oculto, el sexismo también, a menudo, se pone de relieve en el lenguaje del profesorado y en las expectativas diferentes de los maestros y maestras según se relacionen con niños o niñas. Consecuentemente, la escuela coeducativa pone en evidencia las limitaciones de la escuela mixta para acabar con el sexismo, utilizando como única estrategia la de juntar a niños y niñas en un mismo escenario educativo. Desde la concepción coeducativa es preciso, simultáneamente, una transformación profunda del currículum y de la organización escolar que incluyan las necesidades y los intereses de las mujeres en el sentido que leemos en la siguiente cita:

El objetivo que se define con la coeducación parte de un concepto radical de las relaciones interpersonales, y ello requiere situar el problema en sus coordenadas correctas; no son las niñas las que deben cambiar para adecuarse a la norma de los patrones masculinos; se trata de cambiar un sistema educativo que coloca a las

5. Para el autor más representativo de la pedagogía anarquista: «la mujer no debe estar recluida en el hogar. El radio de su acción ha de dilatarse fuera de las paredes de la casa: debería ese radio concluir donde llega y termina la sociedad. Mas para que la mujer ejerza su acción benéfica, no se han de convertir en poco menos que en cero los conocimientos que le son permitidos: debieran ser en cantidad y en calidad los mismos que el hombre se proporciona» (FERRER I GUÀRDIA, 1976, 94-95).

niñas y a las mujeres en inferioridad. Para eso es necesario demandar un marco pedagógico de una escuela activa, comunicativa, no masificada, es decir, justo todo lo contrario de lo que impera en la gran mayoría de aulas, por ello, lo primero que se plantea es una escuela diferente como a priori de toda acción positiva, y es precisamente en este campo más general donde hay una fuerte coincidencia con los movimientos de renovación pedagógica (Barro, 1992, 15).

## 2.2. *Clasismo*

Desde la perspectiva de las desigualdades de clase, las corrientes educativas influidas por el pensamiento socialista en un sentido amplio (comunismo, anarquismo, socialdemocracia), a principios del siglo XX, pusieron en evidencia la estrecha relación entre las diferencias educativas y la extracción socioeconómica de los estudiantes. En este sentido, los análisis educativos que se desprenden de las corrientes políticas opuestas al capitalismo burgués que emerge a raíz de la revolución industrial, se encargaron de denunciar el papel que juega la escuela en la perpetuación y el mantenimiento del statu quo. Para el movimiento trabajador y las formaciones políticas socialistas o cercanas a esta concepción política, la discriminación más importante que produce la escuela capitalista es el *clasismo* que se hace palpable en una distribución desigual de las oportunidades educativas en relación a la división social del trabajo. En efecto, la separación entre el trabajo intelectual y el trabajo manual según el nivel de instrucción hace que mientras un sector de la sociedad ocupe las mejores posiciones en la jerarquía sociolaboral, el otro esté destinado a realizar las tareas más mecánicas y de menor prestigio. De ahí que la exclusión de la clase trabajadora de la educación dificulte la movilidad social y la conquista de mayores cuotas de igualdad. Éste ha sido de los motivos fundamentales para que el marxismo, como señala Engels en sus *Principios del Comunismo*, postulara la «educación de todos los niños en establecimientos estatales y a cargo del Estado desde el momento en que puedan prescindir del cuidado de la madre» (Engels, 1973, 92). Asimismo, Marx y Engels defenderán la *polivalencia* con la finalidad de que la educación contribuyera a acabar con la división social del trabajo y con las desigualdades sociales que causa. Para ello, se opondrán a la separación entre el trabajo intelectual y el manual y, por tanto, al establecimiento de diferentes vías de escolarización que pudiera justificar cualquier tipo de jerarquía social. En este sentido, abogarán por un tipo de educación que combine la formación y la participación en el sistema productivo, y por la sustitución de una formación intelectualizada de tintes burgueses por una «pedagogía del trabajo».

De la pedagogía anarquista y racionalista de Ferrer i Guàrdia, nos interesa destacar su concepto de *coeducación de clases sociales* porque pone de relieve la importancia de que los niños y niñas de todas las extracciones sociales se eduquen juntos para eliminar en el futuro todo tipo de discriminaciones y de desigualdades. Como él mismo nos dice:

Una escuela para niños ricos no hay que esforzarse mucho para demostrar que por su exclusivismo no puede ser racional. La fuerza misma de las cosas la inclinará a enseñar la conservación del privilegio y el aprovechamiento de sus ventajas.

La coeducación de pobres y ricos, que pone en contacto unos con otros en la inocente igualdad sistemática de la escuela racional, esa es la escuela buena, necesaria y reparadora (Ferrer i Guàrdia, 1978, 98).

Más tarde, en la década de los setenta, los teóricos de la reproducción ponen de manifiesto como la escuela capitalista, que teóricamente ha de contribuir a la igualdad de oportunidades gracias al proceso de escolarización obligatoria que se inicia en la primera mitad del siglo XIX, continúa privilegiando al grupo social con más poder económico (Althusser, 1975; Bourdieu y Passeron, 1970; Baudelot y Establet, 1976; Bowles y Gintis, 1985). Pero esta vez no lo hace dejando fuera de los muros de la escuela a los más pobres, sino convirtiendo su paso por el sistema educativo en una carrera de obstáculos que les conduce habitualmente a incrementar las tasas del fracaso escolar o a cursar las opciones formativas de menor prestigio social. De ahí que para estos autores la función principal de la escuela sea legitimar la reproducción de las diferencias de clase a través de los resultados académicos, convirtiendo a los pobres en tontos.

Lorenzo Milani y sus alumnos de la escuela de Barbiana en su libro *Carta a una maestra*, a partir de un análisis más transformador de las posibilidades de la escuela que la que sostienen los teóricos de la reproducción, proponen una serie de reformas para acabar con las desigualdades de clase. Algunas de éstas son: «1) no suspender, 2) a los que parecen bobos, hacerles escuela a pleno tiempo, y 3) a los apáticos, basta con darles una finalidad» (1976, 80). En esta línea, los alumnos de Barbiana le sugieren a la maestra una escuela a *tiempo completo*, en la que se destinen más horas (repasso) para que los estudiantes con menos recursos y con dificultades no se queden atrás y puedan realizar los mismos aprendizajes que los demás, de manera que no se produzca esa doble escolarización de la que hablamos antes y se distancien todavía más a unas clases de otras. Se trata, en definitiva, de sostener un principio básico de solidaridad que consiste en dar más a los que menos tienen, como se desprende de la siguiente petición:

Sabéis de sobra que para explicar todo el programa a todos no bastan con dos horas diarias de la actual escuela.

Hasta ahora habéis resuelto el problema de un modo clasista. A los pobres los hacéis repetir curso. A la pequeña burguesía les repetís las clases (repassos, clases especiales y particulares). Para la clase alta no hay problema, todo es repetición. Pierino ya ha oído en casa lo que le enseñáis.

El repaso es una solución más justa. El chico repite, pero no pierde curso, no gasta y vosotros estáis junto a él, unidos en la culpa y en la pena (1976, 83).

En la actualidad una parte importante del debate y de la situación que se desprenden de la cita anterior, se pueden ver reflejados en la tensión entre la educación pública y privada, y en medidas educativas como la diversificación de

itinerarios curriculares. Mientras los sectores más poderosos continúan teniendo un abanico más amplio de posibilidades de elección de centro y de cursar los itinerarios más valorados socialmente, los grupos menos privilegiados se han de conformar con las opciones de menor valor.

### 2.3. *Racismo*

Las desigualdades según la procedencia cultural es un tema ampliamente tratado en los últimos años, debido, sobre todo, al crecimiento de los flujos migratorios fruto de la globalización (García Carrasco *et al.*, 2002). Respecto a ello, puede hablarse de tres tipos de políticas culturales y modelos pedagógicos que se articulan en función del tipo de relación que la cultura dominante o mayoritaria establece con las otras culturas (Juliano, 1993; Jordán, 1994; Gervilla, 2002). En primer lugar, nos encontramos con el modelo *etnocentrista* en el que la cultura dominante mantiene una relación de superioridad con respecto a las demás. Desde esta perspectiva, la pedagogía y las políticas culturales y sociales en general, tienden a asimilar las diferencias y a homogeneizar al conjunto de la población en base a las pautas y a los códigos de la cultura hegemónica. Este modelo se ha materializado en la práctica de diferentes maneras. Una de ellas ha sido negar la educación a las personas que pertenecen a culturas que se perciben como inferiores. Otra, separando a niños y niñas de unas culturas de otras con el pretexto de no entorpecer el nivel y el ritmo de desarrollo de unos, normalmente de los que pertenecen a la cultura hegemónica, y ceñirse mejor a las supuestas necesidades de los otros que se perciben como sujetos inferiores o carenciales. Lo que se ha traducido en la creación de escuelas o aulas específicas para minorías y en currículums paralelos. La tendencia al monoculturalismo de este modelo y una distribución desigual de los contenidos escolares que «baja el listón» a los estudiantes que pertenecen a las culturas subordinadas ha barrado el éxito de éstos y los ha expulsado, en la mayoría de ocasiones, del sistema educativo. Desde esta perspectiva etnocentrista, otra fórmula que se ha adoptado ha sido juntar a todos los estudiantes independientemente de su cultura, pero invisibilizando aquella que se considera inferior, lo que en la práctica ha provocado parecidos efectos que los sistemas anteriores.

El modelo opuesto es el *relativista* que se asienta sobre la base de una defensa radical de la conservación de las diferencias culturales. Parte de la premisa de que las culturas son inconmensurables e irreductibles, y que no hay, como en el modelo anterior, culturas superiores ni inferiores, sino diferentes. Para conservar e incluso afirmar esas diferencias es necesario, según este modelo, que las diferentes culturas se mantengan a una cierta distancia. Consiguientemente, se pretenden escenarios y currículums separados. Pero esta política segregadora no ha conseguido tanto el reconocimiento de las diferencias como la guetización de las escuelas y de la sociedad en general. La falta de interacción entre unas culturas y otras

conserva las diferencias pero también las desigualdades, y olvida lo que tienen en común todas las personas.

En este sentido, los modelos etnocentrista y relativista son dos caras de la misma moneda porque agudizan las desigualdades y las discriminaciones de tipo cultural. El primero, porque identifica la cultura escolar con la cultura dominante y excluye al resto. Hecho que dificulta el éxito escolar de todos aquellos niños y niñas cuya cultura se aleja de la que representa la escuela. Y, el segundo, porque el proceso de segregación para conservar las diferencias culturales a ultranza, sin variar los criterios y los mecanismos que la sociedad emplea en los procesos de selección social, y sin asegurar una distribución igualitaria de las oportunidades educativas mantiene la situación de exclusión de las culturas minoritarias.

Por último, la *educación intercultural* constituye el tercer modelo. Esta concepción educativa, que valora la diversidad cultural, se apoya en una consideración igualitaria de las diferentes culturas y se organiza a partir de un diálogo entre ellas, de forma que todos los grupos se hallen representados en los diferentes ámbitos sociales y educativos. La clave de este modelo está en la inclusión de las aportaciones de todos los grupos humanos y en la participación igualitaria de todas las comunidades culturales. El diálogo intercultural amplía así el horizonte probable de aprendizajes y las posibilidades de aunar igualdad y diferencias (Freire, 1997). Para ello, estudiantes de todas las culturas deben compartir escenarios y currículums que no estén sesgados a favor de la cultura hegemónica. Es decir, el currículum debe incluir la historia y las aportaciones de todos los grupos culturales que integran la comunidad. Desde esta concepción de la educación intercultural, como nos sugieren Jordán, Mínguez y Ortega (2002, 115)

la convivencia entre alumnos de composición cultural heterogénea no es sólo un fin, sino, además también el punto de partida, la condición sine qua non, para reconstruir los «unos» con los «otros», desde la simetría, una cultura escolar común, en la que los valores, normas, propuestas, actuaciones, etc., sean fruto de un diálogo y reconocimiento interpersonal.

#### 2.4. Sectarismo

Otro tipo de discriminación al que nos referíamos al inicio de este apartado tiene que ver con cuestiones de carácter ideológico, religioso y/o político. Las hemos agrupado todas ellas porque consideramos que se edifican sobre la misma base; es decir, sobre la imposición de una serie de ideas, doctrinas o cosmovisiones en detrimento de otras. La pedagogía tradicional de corte nacional-catolicista es un buen ejemplo de ello. Como también lo son la primacía de una religión y de una doctrina política sobre otras en el currículum escolar. La ventaja que adquieren unos discursos sobre otros o unas formas de entender la vida y una determinada axiología, nos conduce a una especie de dogmatismo reduccionista que limita las posibilidades de pensamiento y acción. Desde esta perspectiva, nos encontramos

entonces con prácticas educativas ancladas en una posición monolítica que tienden a resaltar las virtudes de una determinada tendencia o percepción y a omitir e incluso a descalificar a otras. Trilla (1992) considera esta forma de proceder como una clase de *beligerancia dogmática* en la medida que no remite a razones o a pruebas, sino a dogmas o a autoridades. Así, las escuelas de este tipo, ya sean católicas, judías, islámicas, liberales, marxistas, anarquistas... pretenden educar homogéneamente en función de su ideología y escala de valores<sup>6</sup>.

Lejos de adscripciones ideológicas, otra forma de encarar este tema es cerrar la escuela a cualquier tipo de ideología y refugiarse en una posición teóricamente neutral y axiológicamente aséptica. Decimos teóricamente porque la neutralidad es muy difícil de sostener delante de determinados acontecimientos e injusticias, y porque el profesorado tiene su propia ideología aunque no todos, evidentemente, aprovechen su autoridad o su situación de privilegio para imponer su voluntad o su criterio. Asimismo, la estrecha relación entre política y educación, como nos sugiere Freire, hace imposible aceptar sin más argumentos la pretendida neutralidad educativa. Para este autor la neutralidad es una forma de posicionamiento ideológico a favor de los poderes establecidos, y puede llevarse a cabo mediante una práctica *ingenua o astuta*. Es decir, inconsciente o interesada, por ello, nos dirá, que es preciso formularse las siguientes preguntas a la hora de educar:

[...] ¿a favor de quién y de qué (y por tanto en contra de quién y de qué) promovemos la educación? ¿Y a favor de quién y de qué desarrollamos la actividad política? Cuanta mayor sea nuestra claridad de comprensión a través de la práctica, mejor percibiremos que es imposible separar lo inseparable: la educación de la política. Podemos, por lo tanto, entender que sea imposible pensar en la educación sin tener en cuenta la cuestión del poder (Freire y Macedo, 1989, 58).

Por otra parte, cerrar herméticamente la escuela a los debates que se pueden suscitar a partir del encuentro de posiciones contrarias supone limitar considerablemente las oportunidades de aprendizaje, y la posibilidad de que se den experiencias óptimas para poner en práctica las habilidades para la convivencia democrática.

Otra concepción pedagógica, diferente a las anteriores, es la que se decanta por el *pluralismo ideológico* y por el ejercicio de la *democracia deliberativa* (Habermas, 1998). En ésta se incluye, por un lado, la crítica al ejercicio del poder y a la cerrazón de determinadas posiciones y, por otro, la libertad de todas las doctrinas políticas, confesiones religiosas, preferencias ideológicas, a expresarse... y,

6. En relación a este tema, es interesante la diferenciación que establece Freire entre una posición sectaria y otra radical. Para Freire «la radicalidad es tolerante; el sectarismo es ciego, antidemocrático. Al contrario del sectario, siempre aferrado a sus certezas, el radical está abierto a revisar, está disponible para dialogar sobre sus posiciones. El radical no es intransigente, sin embargo no puede transigir con procedimientos poco éticos [...]. El radical está al servicio de la verdad; el sectario está al servicio de su verdad, que además pretende imponer. El sectario es estéril y necrófilo. La radicalidad es creadora y amiga de la vida» (Freire, 1997, 89).

por último, el diálogo como procedimiento para establecer normas comunes y puntos de encuentro. En este sentido, se requiere otra vez un concepto capaz de situar en el centro de la acción educativa la intencionalidad procedimental y las condiciones para que sujetos que poseen diferentes inclinaciones, estilos de vida, marcos explicativos... interactúen y puedan llegar a entenderse. La tradición de las escuelas democráticas y la idea de la escuela como «comunidad participativa» recogen bien lo que queremos decir como podemos leer en la siguiente cita: «una escuela democrática será aquella que sepa organizarse de modo que estimule la participación de todos los implicados: que reconozca como interlocutores válidos a todos sus miembros» (Puig, 1996, 29).

En definitiva, el hecho de que la educación no sea una práctica neutra no debe identificarse con el adoctrinamiento o con la manipulación, sino que exige por parte de los educadores y educadoras reconocer la naturaleza política de la educación y actuar en consecuencia. Asimismo, que las escuelas democráticas reconozcan como interlocutores válidos a todos sus miembros independientemente de su ideología, cultura, religión... no significa que «todo vale», la organización educativa, el currículum escolar y las decisiones que puedan tomarse en relación a cualquier aspecto de las instituciones educativas no pueden perder de vista los derechos humanos y no pueden emplearse para excluir a ningún grupo de personas.

### 2.5. *Aptitudinalismo*<sup>7</sup>

En relación al tratamiento de la falta de determinadas aptitudes o capacidades (físicas, psicológicas, sensoriales...) que se ha hecho desde la escuela podemos observar una trayectoria común al resto de discriminaciones que venimos analizando. Existen numerosos ejemplos de cómo desde la Antigüedad se ha intentado ocultar a todas aquellas personas que no eran consideradas como «normales», excluyéndolas de todos los ámbitos de la sociedad, incluido el educativo. Y cuando por fin se ha considerado la necesidad de que estas personas también recibieran educación, se ha hecho desde una perspectiva dominada por el paradigma médico-psicológico, basado en la separación entre educación «normal» y «especial», y que trata la discapacidad como una enfermedad. Como consecuencia de ello, ha centrado su atención en las deficiencias y en las limitaciones de los estudiantes más que en sus capacidades, rebajando de este modo los objetivos y las expectativas educativas.

Este enfoque ha sido ampliamente criticado por otros modelos educativos que se oponen a esta separación y al tipo de etiquetaje que promueve. Uno de ellos es

7. Al no encontrar un concepto que se refiera explícitamente a la discriminación que sufren las personas que carecen de determinadas competencias o aptitudes hemos ideado la noción de «aptitudinalismo». Por aptitudinalismo vamos a entender la tendencia a valorar a las personas según sus capacidades cognitivas, sensoriales, físicas...

el modelo integrador que se apoya en el principio de normalización; es decir, en el derecho de las personas con discapacidad a participar en cualquier escenario social recibiendo las ayudas que se consideren necesarias. Ello ha permitido que chicos y chicas con necesidades educativas especiales compartieran las aulas y los centros educativos con el resto de sus compañeros que poseen las aptitudes que se consideran «normales». Sin embargo, la falta de planteamientos y recursos pedagógicos adecuados para atender este tipo de diversidad ha hecho que los alumnos con determinados tipos de discapacidad o bien se quedaran en la periferia de la clase, apartados de sus compañeros y realizando tareas completamente diferentes, o bien se vieran directamente desplazados a las aulas especiales en las que se veían drásticamente reducidas las posibilidades de interacción entre los estudiantes con y sin discapacidades, y se volvía a instaurar la práctica de la segregación que se pretendía superar.

Por su parte, el modelo de *educación inclusiva* no establece distinción entre los estudiantes según sus capacidades o discapacidades, y propone además una serie de transformaciones en la organización escolar y en los planteamientos pedagógicos orientadas a que todos los estudiantes interactúen entre sí y puedan acceder al currículum considerado socialmente valioso. Para ello, los estudiantes con discapacidades deben participar plenamente en la vida escolar y social de los centros educativos y no verse excluidos de ningún espacio de aprendizaje o de deliberación. La inclusión comprende, por tanto, las ideas de comunidad y de participación. Los estudiantes se han de sentir bien acogidos como miembros de una comunidad, y han de poder participar en los procesos de toma de decisiones de todo aquello que les afecta (Booth, 1998; Arnaiz, 2002). Para ello, las prácticas escolares inclusivas parten de la idea del estudiante como individuo y de la necesidad de organizar el proceso de enseñanza-aprendizaje «a su medida», de forma que todos puedan alcanzar el éxito educativo deseado. Desde esta perspectiva, sugiere Arnaiz, es necesario:

[...] pensar en la heterogeneidad del alumnado como una situación normal del grupo/clase y poner en marcha una planificación educativa acorde, que permita utilizar a los docentes tanto distintos niveles instrumentales y actitudinales como recursos intrapersonales e interpersonales que beneficien a todos los alumnos. Defiende el paso de la educación segregada a un sistema inclusivo caracterizado por un aprendizaje significativo centrado en el alumno (Arnaiz, 2002, 17-18).

Además, la concepción inclusiva de la educación facilita los procesos de transferencia de conocimientos y estrategias pedagógicas entre la educación especial y la educación general, a favor del aprendizaje de todos los estudiantes. El poder de la educación especial reside en los recursos educativos que ha tenido que desarrollar para atender personalmente a todos los estudiantes, y sus métodos pueden servir de gran ayuda a todos los educadores que se enfrentan a grupos cada vez más diversos. Asimismo, la educación especial puede enriquecer sus prácticas educativas mediante algunos de los procesos de innovación que se dan en los centros

ordinarios, como son aquellos que están encaminados a favorecer la interacción entre todos los estudiantes, el aprendizaje cooperativo, la asunción de responsabilidades, etc.

## 2.6. Edismo<sup>8</sup>

Esta última discriminación la vamos a analizar desde una perspectiva doble. En primer lugar, respecto a la rigidez con la que el sistema educativo ha tratado el tema de la edad al utilizarla como criterio casi único para configurar los grupos y distribuir a los estudiantes, dejando fuera a aquellos cuya edad no se corresponde con la establecida por el sistema educativo. Y, en segundo lugar, respecto a cómo las teorías que se han edificado sobre la base de la pérdida de capacidades físicas y mentales con el paso del tiempo, han obstaculizado el desarrollo de la educación de personas adultas. Con ello, se circunscribe el aprendizaje y el desarrollo de la inteligencia a las primeras etapas de la vida. En ambos casos, los prejuicios respecto a la edad como un factor que limita el aprendizaje están en la base de la discriminación por razón de edad o edismo<sup>9</sup>.

En relación a la primera perspectiva que señalábamos, hay que decir que la educación formal ha atravesado por diferentes situaciones en relación a la edad. Hasta que se acabó organizando como en la actualidad, niños y niñas de diversas edades compartían un mismo espacio y maestro/a, como ahora siguen funcionando muchas escuelas en el mundo rural. Después, la edad ha sido el criterio que se ha empleado para organizar los grupos y secuenciar el aprendizaje. En un primer momento, puede haber sido muy útil para ordenar la educación y para adaptar los aprendizajes al momento evolutivo de los estudiantes. Sin embargo, la rigidez con la que se ha venido utilizando este criterio no ha permitido atender a otras características individuales del alumnado y ensayar otro tipo de agrupaciones que pueden tener mayor sentido pedagógico, como las que la Escuela Nueva, Freinet o Makarenko proponían, obedeciendo a otros criterios y relativizando así la

8. El concepto de edismo para referirse a la discriminación por razón de edad puede parecer novedoso, pero se utiliza ampliamente desde finales de los años 60, y existe abundante literatura al respecto. Aquí citamos sólo algunas referencias: SCHAIE, K. W. (1988) Ageism in psychological research, *American Psychologist*, 43, 179-183. PALMORE, E. (1990) *Ageism, negative and positive*. New York, Springer. LAWS, G. (1995) Understanding ageism: Lessons from feminism and postmodernism, *The Gerontologist*, 35, 112-118.

9. En este sentido es también interesante la reflexión de A. Lorde en relación a la discriminación basada en la edad: «El *abismo generacional* es un arma social importante para cualquier sociedad represora. Si las personas jóvenes de una comunidad consideran que los mayores son despreciables, sospechosos o superfluos, nunca serán capaces de sumar fuerzas con ellos para analizar la memoria viva de la comunidad, ni tampoco de preguntar ¿por qué? De ello se deriva una amnesia histórica que nos mantiene ocupados con la necesidad de inventar la rueda cada vez que salimos a comprar pan en la tienda» (LORDE, 2003, 125).

norma de la edad. Makarenko, por ejemplo, destacaba los beneficios educativos de los grupos integrados por edades heterogéneas:

[...] el destacamento no homogéneo se parece mucho a una buena y bien llamada familia. Los mayores cuidan de los pequeños, los ayudan a preparar las lecciones, los enseñan a valerse por sí mismos y los protegen frente a los abusadores. Los menores procuran parecerse a los mayores, toman su experiencia y conocimientos y asimilan las tradiciones de comportamiento (Makarenko, 1977, 8-9).

En los primeros tiempos de mi trabajo, fui también partidario de estructurar la colectividad primaria por el principio de la edad. En parte, esto lo engendraban los intereses escolares, pero después vi que estaba equivocado.

Pudiera parecer que los pequeños, aislados de los chicos de mayor edad, se encuentran en una situación más apropiada y natural. A la edad de once y doce años deben integrar una colectividad, tener sus intereses, sus organismos, y me parecía que esto era lo más acertado desde el punto de vista pedagógico. Me indujo a ello también cierta influencia de la literatura pedagógica que consideraba la edad como uno de los principios determinantes en la educación.

Pero pude cerciorarme de que los pequeños, aislados de los mayores, se encontraban en un ambiente artificial. No existía el influjo permanente de los de mayor edad, faltaba la continuidad costumbrista de las generaciones, ese impulso moral y estético que irradia de los hermanos mayores, de las personas de mayor experiencia y organización y, fundamentalmente, de las personas que, en cierto sentido, son un modelo para los pequeños [...].

Esta colectividad organizada por diferentes edades me aportó, en primer lugar, un efecto educacional mucho mayor, y, en segundo lugar, yo podía disponer de una colectividad más móvil, precisa y fácil de dirigir (Makarenko, 1977, 82-83).

En relación a la segunda perspectiva, la idea de que hay una edad para aprender que coincide con la infancia y con la juventud, y una visión estática de la sociedad y del desarrollo personal, han mantenido apartadas de la educación a las personas cuya edad superaba la establecida por el sistema educativo formal. Sin embargo, con el desarrollo de la sociedad industrial y el auge de las organizaciones políticas y sindicales, el acceso a la educación de los trabajadores/as se convierte en una necesidad y en una reivindicación al mismo tiempo. Aparecen, de este modo, instituciones como los ateneos, escuelas nocturnas, universidades populares... cuya finalidad era acercar la educación a los sectores de la población adulta que carecían de instrucción para alcanzar, en muchos casos, la pretendida emancipación social. A pesar de esta rica tradición, la formalización de este sector educativo y la influencia de teorías psicológicas del déficit, que asociaron el desarrollo de la inteligencia a la adquisición de determinadas competencias y habilidades académicas durante las primeras etapas de la vida, entorpecieron el desarrollo de la educación de personas adultas (Ayuste, 2001). Esto es así hasta tal punto, que se ha visto reducida a una concepción compensadora de la educación que concibe a la persona adulta sin instrucción como un ser carencial, por lo que trata de remediar sus

deficiencias adaptándose supuestamente a su nivel de inteligencia. En este sentido, al no considerarlos como sujetos plenamente desarrollados tiende a reducir el currículum al mínimo y a tratar a los adultos como niños poco evolucionados, viéndose obstaculizadas sus posibilidades reales de aprendizaje y su participación democrática en los centros educativos. Se establece, de este modo, una vía paralela para que las personas que no han estudiado de pequeñas puedan obtener la formación básica y el título oficial, pero ni la educación ni las credenciales cuentan con la misma consideración social que las que obtienen los estudiantes mediante el sistema educativo ordinario. Posteriormente, para reducir las diferencias entre una vía y la otra, se intentan igualar los currículos. Y niños y adultos reciben una formación similar. La falta, hasta mediados del siglo XX, de investigación en este sector y de formación específica de los educadores de personas adultas, y el fuerte influjo del sistema educativo formal, hicieron de la educación de personas adultas un calco de la educación infantil, obviando las características propias de los adultos y las diferencias entre el aprendizaje infantil y el adulto.

En contraposición a los modelos anteriores, encontramos una determinada concepción de la *educación permanente* que se edifica sobre la base del diálogo y de un concepto de inteligencia más global, que presupone tanto las habilidades académicas y prácticas como las comunicativas (Lleras, 2003; Requejo, 2003; Sanz, 2002; Ayuste, 2001). De aquí que traten de favorecer la educación a lo largo de la vida y el aprendizaje entre iguales para facilitar las transferencias necesarias entre los distintos tipos de inteligencia. En este sentido, conecta con el concepto de intereducación que se apunta en este artículo, puesto que destaca los beneficios pedagógicos de las experiencias educativas que promueven la interacción entre diferentes edades, generaciones, clases de inteligencia, aprendizajes experienciales, vivencias personales...

### 3. MODELOS EDUCATIVOS

Las diferentes formas de abordaje educativo de las discriminaciones analizadas hasta aquí nos permiten identificar cuatro modelos pedagógicos distintos. A continuación, pasamos a presentarlos brevemente para explicarlos después de forma más detenida. Antes, comentar sólo dos cosas. En general vemos cómo los diferentes modelos pedagógicos han evolucionado desde posiciones excluidoras que obvian o no prestan suficiente atención a las diferencias, a posiciones que miran de reconocerlas e incluirlas. Por otra parte, como se puede intuir de lo escrito hasta ahora, los modelos pedagógicos que describiremos se refieren fundamentalmente al sistema educativo formal. Seguramente, algunos de ellos –global o parcialmente– también pueden encontrarse en otras modalidades e instituciones educativas de carácter no formal, pero en todo caso hay que avisar que al hacer nuestro análisis la institución que teníamos en mente era la escuela.

Pasamos ya a presentar los cuatro modelos pedagógicos a los que hemos denominado: excluyente, segregador, homogeneizador e intereducativo.

El *modelo excluyente* deja fuera del sistema educativo a aquellas personas y colectivos que, según las ideas dominantes del momento, no precisan educación porque no están llamados a desempeñar un papel de relevancia social.

El *modelo segregador* parte de la premisa de que todas las personas deben beneficiarse de la educación formal a pesar de que no todas tienen las mismas capacidades o cualidades ni están llamadas a desempeñar un mismo papel. Por esta razón, consideran oportuno separarlas y articular diferentes vías educativas para responder de forma diferenciada a las características y a la función social de los distintos grupos.

El *modelo homogeneizador* se organiza a partir de la creencia de que todas las personas pueden realizar los mismos aprendizajes y alcanzar las mismas posiciones sociales. En consonancia con ello, la educación debe contribuir a igualar la sociedad y a ampliar las oportunidades de los grupos tradicionalmente excluidos mediante el acceso de éstos a la misma educación que la que recibe el grupo hegemónico. El éxito de la educación y la igualdad dependen en este caso de la capacidad asimiladora de la escuela y de la adaptación de estos grupos a los valores, cultura, estilos, gustos, comportamientos... dominantes.

El *modelo intereducativo* valora los efectos positivos de la interacción entre personas y contextos diferentes sobre el aprendizaje. Desde esta concepción, las diferencias de género, de edad, de capacidad, culturales e ideológicas..., lejos de ser un obstáculo, se consideran una oportunidad para incrementar los aprendizajes a través de la interrelación entre múltiples conocimientos, cosmovisiones, experiencias, etc. Asimismo, este modelo comparte con el anterior la confianza en las capacidades de aprendizaje de todas las personas y la finalidad de alcanzar mediante la educación la igualdad social. Pero a diferencia del modelo homogeneizador, es crítico con el sesgo a favor del grupo hegemónico que representan la cultura escolar y la organización de las instituciones educativas. Por este motivo, parte de la necesidad de incluir la voz de todos los grupos en el currículum y en la escuela, dando preferencia a aquellos colectivos que habitualmente han sido silenciados. El éxito educativo y la igualdad dependen de este modo del reconocimiento de las peculiaridades y de las aportaciones de cada uno de los grupos, y de la interacción y del diálogo que se establece entre ellos.

En lo que sigue, vamos a intentar explicar con mayor detenimiento las características más relevantes de los modelos pedagógicos que hemos introducido con las definiciones y el cuadro anteriores. Con esta intención, vamos a analizar cada uno de ellos a partir de una serie de variables que, desde nuestro punto de vista, son suficientes para dar cuenta de la naturaleza de cada modelo. Estas variables son, entre otras, el tipo de organización educativa, la clase de currículum, la función social de la educación desde cada una de las distintas concepciones, la interacción sociedad-persona que promueve cada modelo, los sistemas de participación, la metodología y los resultados educativos.

### 3.1. *El modelo excluyente*

El modelo excluyente, tal y como indicábamos en su definición, se organiza dejando fuera del sistema educativo a aquellos sectores de la sociedad que no requieren formación según la lógica del poder y los prejuicios sobre las cualidades de un grupo o de una serie de personas en un momento determinado. De manera que el sector que tiene la ventaja de participar en la educación formal accede a una serie de conocimientos y habilidades que se consideran socialmente necesarios para ocupar las mejores posiciones de la sociedad. Se trata, entonces, de un currículum elitista en la medida que sirve para agudizar y justificar las distancias entre las personas que acceden a la escuela y al currículum oficial, y las que se quedan fuera y sólo se educan de manera informal.

En este sentido, la función social de la educación es principalmente favorecer el proceso de selección social basado en el criterio de excelencia, presentando a unas personas como más aptas que otras para desempeñar las funciones de responsabilidad social, política, económica... como anticipan los resultados educativos. La escuela actúa de este modo como espejo de la sociedad y del proceso de «selección natural» que se da en ella. Con este papel reflectante opta por una educación conservadora que contribuye a reproducir los valores dominantes, la estructura social y las desigualdades, que se sostienen, según esta perspectiva, sobre la base de las diferencias naturales que existen entre todas las personas. De ahí que la educación formal propia del modelo excluyente trate de promover un tipo de socialización selectiva diferenciada que consiste en que los estudiantes que tienen la oportunidad de participar en la educación formal sean más iguales entre ellos después del proceso educativo y más diferentes respecto al resto que no participa. Para ello, se parte de un canon previamente establecido o de una tipificación del modelo de persona que se toma como ideal. Esta tipificación se basa en una visión cerrada y estática de la identidad, y se corresponde con el perfil o el estándar ideal que se instituye mediante categorías excluyentes: hombre-mujer, rico-pobre, blanco-negro, joven-viejo, normal-especial...

La participación en este modelo educativo es prácticamente nula. Los sectores que se quedan fuera de la escuela no participan, lógicamente, en la vida de los centros y no se hallan representados en el currículum oficial. Por su parte, los sectores que asisten a la escuela tienen una participación escasa en lo que se refiere al funcionamiento del centro y en la definición de las directrices educativas porque, en definitiva, se trata de un modelo educativo muy jerárquico e impermeable a los cambios y a las innovaciones en general.

La homogeneidad o la falta de diversidad que caracteriza a los grupos de estudiantes hace más fácil la tarea educativa, en la medida en que el profesorado se ocupa básicamente de un alumno-tipo, y no se ha de preocupar de realizar adaptaciones para estudiantes que se alejan de este modelo. Sin embargo, si bien eso es así, esa misma situación provoca que las interacciones que se dan entre los estudiantes y entre los estudiantes y el profesorado se empobrezcan, puesto que el

horizonte posible de historias, experiencias, lenguajes, estilos, ideas, valores... a compartir se reduce notablemente y, con ello, las posibilidades de aprendizaje.

Por último, sólo insistir en una idea más que tiene que ver con los resultados de este modelo pedagógico. La exclusión de determinados sectores de la educación formal acrecienta las desigualdades y las discriminaciones de las que estamos hablando, ampliando la brecha que separa a unos grupos de otros, y obstaculizando con ello el desarrollo de la democracia.

### *3.2. El modelo segregador*

El modelo segregador, a diferencia del anterior, considera que todas las personas han de recibir educación formal. Sin embargo, la consideración de que todo el mundo no tiene las mismas cualidades ni ha de desarrollar las mismas funciones sociales, hace que defiendan una educación diferente en función de las características de cada grupo y del papel que se supone que éste ha de desempeñar. De ahí que la organización de este modelo consista en separar a unos grupos de otros en centros o en aulas diferentes. Esta separación física que impide que estudiantes de diferente género, cultura, capacidad... interactúen, se observa al mismo tiempo en el tipo de diversificación curricular que propone. Se trata de un currículum diferenciador que busca adaptarse a las supuestas características de cada colectivo. Nos encontramos, de este modo, con dos tipos de currículum diferentes: el currículum para la sociabilidad y el currículum para la competencia (Ayuste, Flecha, López y Lleras, 1994). El primero, se orienta a aquellos grupos que se consideran menos aptos y que han de desarrollar un papel secundario en la sociedad, y pone el énfasis en los aprendizajes de tipo actitudinal y en la adquisición de las habilidades sociales necesarias para la integración social. Por el contrario, el segundo, se dirige al sector de la sociedad que se considera más cualificado y que ha de ocupar las posiciones más elevadas de ésta. En este caso, el currículum ofrece los aprendizajes de mayor relevancia social, científica, técnica... Se establecen así diferentes redes de escolarización que sirven para legitimar la estructura jerárquica de la sociedad.

El modelo segregador también centra la función social de la educación en la selección de los mejores, pero lo hace de manera diferente al excluyente. El criterio de excelencia se combina aquí con la visión meritocrática de la sociedad y de la escuela. Las instituciones sociales premian a los que han estudiado y se han esforzado más, y producto de ese reconocimiento les otorga la mejor preparación, notas, trabajos, responsabilidades... Las relaciones de poder se justifican también en este caso en las capacidades individuales, a las que hay que sumar el esfuerzo personal que se refleja en la trayectoria y en los resultados académicos. Desde esta perspectiva, la ideología escolar continúa siendo conservadora en la medida que legitima y refuerza las desigualdades sobre las que se asienta la sociedad, y no pone en cuestionamiento las razones que hay detrás para segregar unos grupos de otros, estableciendo circuitos formativos tan distintos entre sí.

Asimismo, este modelo se apoya en una socialización selectiva diferenciada porque al igual que el anterior, evita que unos grupos se mezclen con otros por miedo a que se confundan o a que se diluyan las diferencias que existen entre ellos. Esta necesidad de mantenerlos separados para preservar las diferencias entre unos y otros se ha edificado, tradicionalmente, sobre la creencia en la superioridad de unos grupos respecto a otros. De ahí que se defiendan modelos pedagógicos y currículums diferentes y se evite el contacto entre ellos. En definitiva, la finalidad última de este modelo educativo es que las personas que pertenecen a un mismo grupo sean más iguales entre sí y, al mismo tiempo, conserven las diferencias respecto a otros grupos.

Las personas con mayor acceso a los sistemas y a los canales de participación de las instituciones educativas son aquellas cuya cultura se aproxima a la que representa la escuela, mientras que las que se alejan de ésta y, en general, son objeto de las discriminaciones que venimos señalando en este artículo, tienden a permanecer silenciadas. Se da, por tanto, un tipo de participación reducida que encarna, en parte por este motivo, los intereses y la ideología del grupo que dispone de una mayor representación en la política educativa, en la cultura institucional y en los espacios u órganos de decisión. Las formas que este modelo educativo emplea para silenciar a las personas que no pertenecen al grupo hegemónico son muy variadas, por ejemplo: mediante la invisibilización en el currículum de la historia y de las aportaciones de estos grupos; a través de la arbitrariedad cultural y lingüística de la escuela que refleja básicamente el trasfondo cultural y el lenguaje del grupo dominante (Bourdieu y Passeron, 1977) e, indirectamente, a través de la falta de expectativas por parte del profesorado en relación a las posibilidades de aprendizaje y de participación de estos sectores de la sociedad...

Por último, a nivel metodológico, la formación de grupos homogéneos es también un rasgo característico de este modelo. Con ello se simplifica la tarea educativa, tanto aquella que va dirigida al grupo que ejerce la supremacía como la que se dirige a los grupos segregados. La adaptación a la diversidad se reduce simplemente en elevar el nivel académico para unos, y en «bajar el listón» y reducir el currículum para otros, poniendo el énfasis en este último caso en los aspectos que tienen que ver más con la sociabilidad que con los aprendizajes académicos. Como resultado de todo ello, se produce una distribución desigual de la educación y de las oportunidades sociales que están íntimamente relacionadas con ella. El currículum de la competencia abre un abanico mayor de posibilidades y de expectativas de futuro a nivel educativo, laboral, cultural... al grupo hegemónico que lo ha cursado, y contrasta con los obstáculos que se encuentran en su camino los grupos segregados que han seguido el currículum de la sociabilidad. En resumen, el modelo segregador condiciona qué posición social ocuparán las personas en función de la formación que recibe su grupo de referencia; es decir, en función de si pertenecen al grupo hegemónico o a un grupo subordinado.

### 3.3. *El modelo homogeneizador*

Para la concepción homogeneizadora de la educación, todas las personas tienen las mismas capacidades para aprender y han de disponer de las mismas oportunidades para promocionarse en los diversos ámbitos que configuran la sociedad. Por esta razón, la organización escolar no consiste en excluir o en separar a determinados colectivos, sino en juntarlos a todos en un mismo espacio y bajo un mismo paraguas para reducir las distancias entre ellos. Este paraguas consiste en una educación igual para todos, y en un currículum homogéneo que no establece diferencias entre el grupo que ha tenido más protagonismo en el escenario educativo, y los grupos que tradicionalmente han desarrollado un papel secundario. Se trata, por tanto, de un *currículum igualador* que pretende neutralizar las diferencias acercando el conocimiento considerado socialmente relevante a los grupos que están más lejos de los códigos de la cultura hegemónica. Toma de este modo como referencia los conocimientos y las habilidades que prioriza la sociedad, que coinciden con los que domina el grupo que ejerce la primacía, y que se convierten en el canon o la norma para todas las personas.

La función social más importante que persigue este modelo educativo es alcanzar la igualdad, que consiste, desde esta perspectiva, en un proceso de homogeneización cultural en un sentido amplio. O en otras palabras, el objetivo de la igualdad descansa en la capacidad de la escuela para asimilar las diferencias y para extender la norma previamente determinada. En este sentido, el éxito educativo y social de los grupos subordinados depende de su capacidad para asemejarse al grupo que refleja el canon. Y, de la misma manera, podemos decir que el fracaso o las dificultades que muchas personas que pertenecen a grupos se encuentran en su paso por el sistema educativo se debe a la falta de sensibilidad de la escuela para atender a la diversidad o a las necesidades específicas de cada colectivo.

De ahí que la legitimidad política de este modelo reside en la *igualdad de oportunidades* que brinda a todas las personas independientemente de su género, color, edad, capacidad, adscripción ideológica... Este cambio en las directrices políticas de la educación se ha de considerar como un avance cualitativo respecto a los modelos anteriores en la medida que nos permite acercarnos a una concepción mucho más inclusiva y democrática. Sin embargo, esta igualdad en la entrada no se ve siempre reforzada por un trato igualitario dentro del sistema educativo. Unos grupos tienen más voz y más presencia que otros en el currículum y en el funcionamiento de los centros educativos. Lo que de forma más o menos encubierta favorece a unos y perjudica a otros a pesar de la neutralidad declarada de la escuela. La neutralidad ideológica con la que se identifica este modelo se fundamenta en la idea de que todas las personas somos iguales ante la ley, que en el terreno educativo se traduce por la de que todas las personas tenemos derecho a recibir la misma educación. Y esta consideración se interpreta de tal forma que se tiende a obviar las diferencias que existen entre los diferentes grupos. Pero, como ya hemos puesto de relieve anteriormente, este trato teóricamente igualitario y

neutral sitúa en clara desventaja a los grupos subordinados en la medida que la cultura escolar se corresponde con la que la sociedad prioriza. En definitiva, la neutralidad ideológica de la escuela esconde el currículum oculto, y al eludir las diferencias elude también las causas que las originan. Evita, de este modo, adoptar un posicionamiento más crítico respecto a este tema frente a determinadas políticas y prácticas sociales, culturales, educativas... y desaprovecha una oportunidad privilegiada para abordar pedagógicamente el respeto a la diversidad y el desarrollo de la igualdad.

El currículum oculto dificulta la participación de los grupos silenciados o de aquellos que son objeto de discriminaciones por algunos de los motivos que ya expusimos con el modelo segregador. La arbitrariedad de la cultura escolar y la falta de expectativas en las posibilidades de aprendizaje de determinados grupos a pesar de la igualdad en el acceso o del principio de igualdad de oportunidades, dificultan la participación de las personas que pertenecen a estos grupos. En todo caso, la diferencia con el modelo anterior es que formalmente estos grupos tienen las mismas oportunidades para expresarse. La falta de participación no viene condicionada, por tanto, por una cuestión de procedimiento, sino porque las personas que no responden al canon establecido no interiorizan la escuela como algo que les pertenece, y tienden, por consiguiente, a resistirse a la cultura escolar y a no dejarse absorber por su lógica de funcionamiento.

A nivel metodológico, el modelo homogeneizador es más complejo que los anteriores debido, en parte, a sus malos resultados. El aumento de la diversidad en el aula y la escasa atención que se le presta impide a muchos estudiantes seguir el ritmo de aprendizaje estipulado. Y el retraso de éstos se interpreta como un obstáculo para los estudiantes que siguen el curso con normalidad y como un indicador de la pérdida de calidad de la educación. Para contrarrestar estos efectos, muchos centros optan por una diversidad metodológica mayor que consiste en combinar el trabajo en grupos homogéneos con el trabajo en grupos heterogéneos o, simplemente, se intentan establecer en el aula grupos lo más homogéneos posibles para facilitar la tarea educativa de los docentes y adaptarse a las necesidades específicas de cada grupo. Es decir, en determinados momentos del aprendizaje o en materias concretas se opta por agrupaciones homogéneas, que no responden a la diversidad de los estudiantes sino a un criterio teórico de eficacia. Los sistemas para conseguir este tipo de homogeneidad son muy variados, por ejemplo: separar a los estudiantes de la misma edad en grupos diferentes en función de sus resultados académicos y/o de su comportamiento, propiciar las agrupaciones homogéneas en el aula para favorecer diferentes ritmos de aprendizaje o actividades, separar a los estudiantes por niveles, géneros, culturas, religiones..., en algunas materias o actividades, sacar del aula a los estudiantes con más dificultades, etc.

Aun así, este modelo educativo consigue una distribución mucho más igualitaria de la educación que los anteriores, puesto que más personas aprenden los conocimientos que se consideran socialmente relevantes gracias al principio de igualdad de oportunidades. Sin embargo, los malos resultados académicos que se

concentran, en muchas ocasiones, en los sectores que la sociedad discrimina nos alerta de los límites y peligros de esta manera de entender la educación. Esta visión homogeneizadora de la igualdad, que junta a todos los estudiantes para que reciban la misma educación pero que no cuestiona a qué sectores de la sociedad privilegia, no beneficia a todos por igual.

### 3.4. *El modelo intereducativo*

El modelo intereducativo, como hemos definido anteriormente, concibe la participación en contextos en los que predomina la diversidad como un factor positivo en el desarrollo del aprendizaje, en la línea de lo que nos propone Bronfenbrenner (1987) con la siguiente hipótesis: «los efectos evolutivos positivos de la participación en entornos múltiples se ven incrementados, cuando los entornos se producen en contextos culturales o subculturales que son diferentes entre sí, en cuanto al grupo étnico, la clase social, la religión, la edad, u otros factores del medio» (Bronfenbrenner, 1987, 237).

La interacción entre personas que poseen diferentes experiencias, tradiciones culturales, códigos lingüísticos, competencias, sensibilidades, estilos de vida, preferencias... amplía las oportunidades de aprendizaje de éstas. Esto es así porque las personas que participan en contextos marcados por la diversidad se ven obligadas a movilizar competencias cognitivas, sociales, afectivas... más elaboradas que aquellas que sólo se relacionan con sus iguales o en entornos próximos. De ahí que este modelo amplifique las oportunidades de aprendizaje en comparación con el resto de modelos que hemos presentado.

En el ámbito organizativo se estructura de tal forma que el aula y el centro educativo se hacen eco de la diversidad de la comunidad en un sentido amplio. Es decir, en el caso de que la institución educativa no refleje la diversidad de culturas, género, edades, capacidades... que existe en la comunidad por alguna razón, se trata de establecer los puentes de relación necesarios para que los estudiantes tengan una visión amplia de las características diferenciadoras que conforman su comunidad, y puedan interactuar con personas que reflejan esa diversidad. Este modelo requiere, por tanto, un tipo de institución educativa abierta a la sociedad, que se organiza en forma de red para establecer los nodos de conexión y de participación con aquellos otros centros educativos (formales o no formales), entidades sociales, asociaciones, vecinos/as, etc., que nos van a permitir asegurar la diversidad deseada.

Además, abrir las puertas de la escuela se hace necesario para favorecer la relación dialéctica escuela-sociedad. La escuela puede activar procesos de cambio dentro de la comunidad con relación a aquellos aspectos que por su dinámica o trayectoria tiene más elaborados. Pongamos por caso: el trabajo educativo para superar las discriminaciones, la experiencia sobre participación, la organización de actos culturales, etc. Asimismo, la comunidad puede aportar a la escuela otros

elementos que le ayuden a realizar con éxito sus objetivos educativos, desde recursos humanos y materiales a una implicación mayor de todos los agentes sociales e instituciones del entorno. Para ello, la organización escolar, como ya hemos introducido con la idea anterior, ha de adoptar un funcionamiento en forma de red y ha de facilitar la participación de toda la comunidad, mostrando una sensibilidad especial para recoger la voz de los colectivos más alejados de los centros de decisión y de participación.

A diferencia del modelo anterior, no consiste sólo en juntar a todos los estudiantes en un mismo escenario educativo para que compartan determinadas experiencias o prácticas. Eso es necesario, pero no suficiente. La organización escolar y el currículum deben ser sensibles a las diferencias para favorecer la interacción entre todos los estudiantes en condiciones de igualdad. Magnificarlas o eludirlas, como ya hemos comprobado a través de los modelos anteriores, son posicionamientos o estrategias que no contribuyen a que esa interacción se dé en las condiciones ideales para favorecer el aprendizaje y el respeto a la diversidad.

Desde esta perspectiva, el currículum se concibe como resultado de la interacción entre los diferentes sectores o grupos de la sociedad. Ya no se trata de una selección arbitraria de contenidos que oculta, además, el trato privilegiado que recibe el grupo hegemónico; sino de un producto para orientar la acción educativa que surge del mestizaje pedagógico al incluir la voz de todos los grupos sociales. Así pues, es un currículum democrático que, como plantean Apple y Beane (2000, 31), emana de la participación de todos los miembros de la comunidad educativa porque prevalece la idea de que el conocimiento es una construcción social, producido y difundido por personas que tienen valores, intereses y sesgos particulares, y que están modeladas por su cultura, género, procedencia geográfica, etc. Por esta razón, el currículum que más se ajusta a este modelo es aquel que pone en contacto las aportaciones que realizan todos los individuos y grupos sociales con la finalidad de integrar todas las voces y de alcanzar un conocimiento más completo de la realidad.

El modelo intereducativo no contempla, por tanto, la posibilidad de establecer trayectorias curriculares de diferente dirección de modo que a unos estudiantes se les encauce hacia la vía del éxito o a las posiciones de mayor prestigio de dentro y fuera del sistema educativo y, a otros, a la vía del fracaso o a las posiciones de menor consideración social. Sin embargo, la opción de no instituir diferentes currículos no significa, como es de suponer, no atender a la diversidad y no debe confundirse tampoco con otro intento de homogeneización cultural. Primero porque la diversidad está incluida en el currículum como acabamos de explicar; y segundo, porque como puede aprenderse de las escuelas inclusivas, que presentamos en el apartado anterior al referirnos a las diferencias que se establecen entre «alumnos normales» y «especiales», se trata de satisfacer las necesidades de todos los estudiantes; sean cuales sean sus características personales, psicológicas, culturales...

De lo expuesto hasta ahora se desprende que el mestizaje cultural en un sentido amplio y la cohesión social son dos de las funciones sociales de mayor alcance

de este modelo educativo. El mestizaje cultural porque promueve la interrelación y la fusión entre todos los individuos y grupos que componen la sociedad en condiciones de igualdad, y la cohesión social porque este tipo de práctica educativa (y social cuando se da) favorece el entendimiento y la convivencia democrática entre todos los fragmentos de la sociedad, aunque en momentos determinados puedan defender intereses, políticas, valores... diferentes.

En relación a su legitimidad política, ésta se apoya tanto en el principio de igualdad de oportunidades del modelo homogeneizador como en el de igualdad de resultados. Es decir, no se refiere únicamente al derecho que tienen todas las personas a recibir la misma educación para que puedan disfrutar de las mismas oportunidades; además, el desarrollo del proceso educativo mismo ha de posibilitar que todos los estudiantes superen con éxito su paso por la escuela. El elevado porcentaje de fracaso escolar y el escaso número de estudiantes que pertenecen a los grupos subordinados (a excepción de las mujeres) que acceden a la universidad es la antítesis de lo que queremos decir cuando hablamos de la necesidad de lograr una mayor igualdad de resultados. Igualdad de resultados que no es sinónimo de que todos los estudiantes aprendan exactamente lo mismo o igual, sino que puedan acceder a los conocimientos que la sociedad considera valiosos y que, para ello, se pongan los medios necesarios.

La ideología escolar propia de este modelo viene marcada por un carácter profundamente transformador en la medida que se posiciona a favor de los grupos que tradicionalmente se han visto excluidos de la educación y del currículum escolar. Por esta razón, la ideología transformadora precisa incluir las diferencias sin renunciar, por este motivo, al objetivo de igualdad social. Para ello necesita explorar las nociones de diferencia y semejanza. Es decir, qué factores tienen en común todos los individuos, y qué factores determinan las diferencias más significativas que existen entre ellos. Los factores en común trazan un horizonte de sentido compartido que es el que nos va a permitir entendernos y aceptar aquello que teóricamente nos separa. Además, el proceso de entenderse como consecuencia de la reflexión y del diálogo que se genera, contiene en sí mismo los ingredientes suficientes para la planificación conjunta de acciones de cambio. De ahí que la capacidad transformadora del modelo intereducativo radica en la comunicación o en la interacción mediada lingüísticamente (Habermas, 1998). Las instituciones educativas se convierten así en escenarios privilegiados para iniciar procesos de transformación y de mejora que tienen la posibilidad de extenderse a toda la comunidad gracias a las relaciones de intercambio que mantienen.

Desde esta perspectiva, la intereducación promueve un tipo de socialización dinámica que consiste en que el resultado final de la acción educativa se salde con un equilibrio entre el proceso de socialización y el de individualización. Es decir, la educación se propone, por un lado, que todos los estudiantes puedan adquirir aquellos contenidos que se consideran necesarios para participar satisfactoriamente en la sociedad y, por otro, que cada estudiante pueda desarrollar su propia individualidad y sus capacidades al máximo. Como hemos desarrollado ya de alguna

forma con la explicación de los otros modelos, cuando el equilibrio se rompe a favor de la socialización se cae en el uniformismo o en la homogeneización; y cuando lo hace por el lado contrario, por la individualización, se cae en la exclusión y en la segregación (Trilla, 2002).

De las características descritas hasta aquí se desprende que este modelo requiere para su desarrollo la participación de toda la comunidad en un sentido amplio. Es decir, tanto de la comunidad educativa como de la comunidad que acoge al centro. De hecho, el éxito de la intereducación depende de su capacidad para implicar a todos los participantes y beneficiarios directos e indirectos de la educación. Por esta razón, precisa adoptar un sistema de participación y unos procedimientos que se aproximan a los de la democracia participativa o deliberativa. En otras palabras, todos los miembros de la comunidad (estudiantes, profesorado, familiares, agentes sociales, entidades, vecindario...) han de poder participar en la decisión sobre qué tipo de educación consideran valiosa y cómo creen que se debe desarrollar (Guttman, 2001). Para ello, las instituciones educativas han de dotarse de los espacios y de los mecanismos necesarios para que este tipo de deliberaciones se realicen con las máximas garantías democráticas. Desde una concepción de la democracia deliberativa, todos los participantes han de disponer de la información suficiente para tomar decisiones razonadas. Los administradores y el profesorado deben, por tanto, compartir la información privilegiada que puedan poseer para asegurar la simetría en el proceso de discusión. De la misma manera, todos los participantes han de tener la oportunidad de tomar la palabra cuando lo consideren necesario y las decisiones se han de acordar entre todos de forma democrática. El papel del profesorado es especialmente relevante en dos sentidos: en primer lugar, a la hora de asegurar que todos los participantes tienen las mismas posibilidades para expresarse y que no se produzcan así discriminaciones de ninguna naturaleza y, en segundo lugar, para intervenir cuando se dé el caso de que las decisiones que se toman pueden ir en contra de los derechos de algún colectivo o de la orientación transformadora e inclusiva de este modelo educativo. En este sentido, los profesionales de la educación se ponen al servicio de la comunidad y actúan como dinamizadores comunitarios al tratar de implicar a todos los participantes para alcanzar los objetivos educativos que se han propuesto colectivamente, y para que todos los estudiantes puedan superar con éxito las exigencias propias del sistema educativo.

El trabajo pedagógico del modelo intereducativo se desarrolla en el interior de agrupaciones heterogéneas. La finalidad es respetar la diversidad del contexto y del grupo y favorecer la interacción entre sus miembros, de forma que puedan compartir diferentes saberes, historias, visiones, experiencias, gustos, valores... El proceso, en sí mismo, muestra a los estudiantes las ventajas de cooperar y les enfrenta a situaciones en las que han de incluir la voz de todos y resolver sus diferencias. De ahí que los grupos heterogéneos fomentan en alto grado la interacción, el diálogo, la argumentación, la reflexión, el consenso, la toma de decisiones... Competencias, todas ellas, necesarias tanto para desarrollar el trabajo académico como

para vivir en democracia. En este sentido, el tipo de metodología que más se ajusta a esta concepción educativa es aquella que favorece la cooperación y el diálogo para estimular los procesos de construcción compartida del conocimiento mediante los saberes y las habilidades de cada uno de los estudiantes.

Por último, en relación a las metas educativas, la intereducación se distingue de los otros modelos presentados porque logra implantar el proceso democrático en la producción y en la distribución del currículum. O sea, todos los estudiantes tienen acceso al aprendizaje de los conocimientos que se consideran socialmente relevantes, y los diferentes sectores que integran la sociedad tienen la oportunidad de participar en la definición del currículum. Si a ello le unimos las demás características que hemos ido apuntando para definir este modelo, obtenemos un nuevo proyecto educativo basado en la participación democrática, el aprendizaje entre iguales y el mestizaje. Un proyecto de este tipo o similar es el que están desarrollando ya experiencias como, por ejemplo, las escuelas democráticas, las escuelas inclusivas y las escuelas aceleradas. Con ello, aprovechamos para poner en evidencia que al exponer el modelo intereducativo no teníamos en la cabeza sólo un modelo teórico de educación, sino también el conocimiento práctico de algunas de estas experiencias, y la certeza de que este modelo educativo es posible.

Seguidamente presentamos un cuadro que resume algunos de los rasgos más significativos de cada uno de los modelos educativos que hemos analizado en este apartado:

CUADRO 2

	Excluyente	Segregador	Homogeneizador	Intereducativo
Organización educativa	Se excluye del sistema educativo a los sectores de la sociedad que no precisan formación según la lógica dominante (mujeres, pobres, minorías...)	Se separa a los estudiantes en aulas y/o en centros distintos en función de alguna característica diferenciadora	Se escolariza a todos los grupos en las mismas instituciones educativas al margen de sus diferencias	Los diferentes grupos comparten aulas y centros y la organización es sensible a las diferencias
Currículum	Currículum elitista al que sólo tienen acceso los grupos que participan de la educación formal. Los que quedan fuera de ella se educan informalmente	Currículum diferenciador. Se establecen vías paralelas que implican distintas trayectorias y resultados: el currículum para la sociabilidad y el currículum para la competencia	Currículum igualador. Todas las personas y grupos reciben la misma educación a partir de un canon previamente establecido por la cultura y los grupos hegemónicos	Currículum democrático. Todas las personas y grupos reciben la misma educación, pero el currículum es representativo de la pluralidad de grupos que conforman la comunidad educativa

	Excluyente	Segregador	Homogeneizador	Intereducativo
Función social	Selección social		Igualación social y homogeneización	Mestizaje, cohesión e igualdad social
Legitimación política	Filtro educativo. Meritocracia y excelencia		Igualdad de oportunidades	Igualdad de oportunidades y de resultados
Ideología escolar	Conservadora. Todos somos diferentes. Se mantienen las diferencias a favor de los grupos dominantes		Neutra. Todos somos iguales. Se obvian las diferencias y, al mismo tiempo, las desigualdades que producen	Transformadora. Todos somos iguales y diferentes. Se reconocen y se incluyen las diferencias para alcanzar la igualdad
Relación persona/sociedad	Socialización selectiva diferenciada a partir de un canon establecido que coincide con una visión cerrada de las identidades (androcentrismo, clasismo, nacionalismo, etnocentrismo...)		Socialización homogeneizadora. Se cree que las identidades de origen son abiertas y que a partir de ellas es posible una cierta homogeneización	Socialización dinámica más individualización a partir de una concepción interactiva de las identidades. Mestizaje cultural, coeducación, educación inclusiva...
Participación	Nula para los sectores excluidos que no tienen presencia ni participación en el sistema educativo	Reducida. Sistemas de participación jerárquicos a favor de los intereses o de la ideología del grupo dominante	Poco significativa para los estudiantes que no se identifican con la cultura escolar y que se resisten a participar	Mayoritaria gracias al sistema de democracia participativa que incluye a toda la comunidad
Metodología	Agrupaciones homogéneas		Agrupaciones flexibles. Se alternan los grupos homogéneos y los heterogéneos	Agrupaciones heterogéneas
Resultados educativos	Distribución desigual de la educación: aprenden unos pocos los conocimientos que se consideran socialmente relevantes		Distribución democratizadora de la educación: aprenden más personas los conocimientos que se consideran socialmente relevantes	Distribución democrática de la educación: todos aprenden aquellos conocimientos que colectivamente se consideran relevantes

#### 4. CONSIDERACIONES FINALES

Finalmente, vamos a exponer algunas razones por las que pensamos que la intereducación puede considerarse un modelo educativo mejor que los que se han dado hasta el momento. Para ello, vamos a resaltar sus ventajas en relación a una serie de dimensiones:

**Dimensión cultural:** la intereducación nos permite entablar un diálogo entre diferentes culturas, géneros, edades, capacidades, ideologías... que favorece el acercamiento y la interacción, de forma que las diferencias dejan de ser un obstáculo para la comunicación y la comprensión, y pasan a ser un factor de enriquecimiento cultural y personal.

**Dimensión social:** la intereducación impide la fractura social que provoca un acceso desigual a la educación o las dobles vías de escolarización. La distribución democrática de la educación entre todos los sectores de la sociedad facilita los procesos de cohesión y de igualación sociales.

**Dimensión personal:** este modelo permite que todos los individuos puedan construir su identidad de forma dinámica, fusionando aquellos aspectos que considera valiosos de su propia cultura, ideología... con aquellos otros que pudiendo ser ajenos al principio, conoce y aprecia gracias a la interacción en contextos en los que predomina la heterogeneidad.

**Dimensión económica:** el modelo intereducativo alcanza un nivel más alto de eficacia y de eficiencia. El rendimiento académico es mayor para todos los estudiantes, y la colaboración de toda la comunidad moviliza muchos más recursos a favor de la educación de los que pueden disponer otros modelos educativos que no cuentan con el apoyo y la participación de los diferentes agentes educativos.

**Dimensión profesional:** este modelo enfrenta al profesorado y a los profesionales de la educación en general a nuevos desafíos, pero también les abre un horizonte lleno de posibilidades mucho más estimulante al tener la oportunidad de compartir sus conocimientos con personas con otras ideas, experiencias, realidades... El profesorado amplía su radio de intervención que ya no se centra única y exclusivamente en la escuela sino en la comunidad y obtiene, asimismo, la colaboración necesaria de ésta para alcanzar los objetivos del proyecto educativo y para que todos los estudiantes superen con éxito cualquier obstáculo que puedan encontrarse en su paso por la escuela.

**Dimensión educativa:** las ventajas de este modelo son múltiples y diversas. Aquí, vamos a enumerar a modo de resumen sólo las que consideramos más significativas. Es un modelo pensado expresamente para trabajar pedagógicamente en escenarios en los que predomina la diversidad. Propicia un número mayor y más diverso de interacciones que acrecientan las oportunidades para aprender y la calidad del aprendizaje. Es decir, los estudiantes aprenden más y mejor gracias a los procesos de construcción del conocimiento que se generan a partir del cruce entre diferentes enfoques, cosmovisiones, experiencias, sensibilidades..., y tienen la

ventaja de desarrollar las habilidades necesarias para vivir en contextos cada vez más diversos y complejos.

Para acabar, un último comentario, la intereducación nos abre un camino más para seguir explorando las posibilidades de la educación en el desarrollo de la democracia. Las dificultades de tipo organizativo o metodológico que quizá conlleve la adopción de este modelo intereducativo no pueden ser la excusa para no seguir avanzando por este camino que nos aproxima a estadios más avanzados de democracia e igualdad.

#### BIBLIOGRAFÍA

- ACKER, S. (1995) *Género y educación*. Madrid, Narcea.
- AINSCOW, M. (2001) *Desarrollo de escuelas inclusivas*. Madrid, Narcea.
- ALTHUSSER, L. (1975) Sobre la ideología y el estado, en VV.AA. *Ideología y aparatos ideológicos del estado, en Escritos*. Barcelona, Laia, 107-172.
- ALUMNOS DE BARBIANA (1976) *Carta a una Maestra*. Barcelona, Nova Terra.
- APPLE, M. W. y BEANE, J. A. (comps.) (1997) *Escuelas democráticas*. Madrid, Morata.
- ARNAIZ, P. (2002) Hacia una educación eficaz para todos: la educación inclusiva, en *Educación en el 2000*, 15-19.
- AYUSTE, A. (2001) L'educació permanent: la història d'una idea, *Temps d'Educació*, n.º 24, 2º semestre. Barcelona, Divisió de Ciències de l'Educació de la UB, 203-217.
- AYUSTE, A. y PAYÀ, M. (2004) Mujer gitana y educación: un camino hacia los derechos humanos, *Encounters on Education* (en prensa). Ontario, Queen's University.
- AYUSTE, A.; FLECHA, R.; LÓPEZ, F. y LLERAS, J. (1994) *Planteamientos de la Pedagogía Crítica. Comunicar y Transformar*. Barcelona, Graó.
- BÁRCENA, F.; GIL, F. y JOVER, G. (1999) *La escuela de la ciudadanía. Educación, ética y política*. Bilbao, Desclée de Brouwer.
- BARRO, E. (1992) *Bases y tendencias de la coeducación en España*, en BALLARÍN, P. (ed.). *Desde las mujeres. Modelos educativos: ¿coeducar/segregar?* Granada, Universidad de Granada.
- BAUDELLOT, C. y ESTABLET, R. (1976) *La escuela capitalista en Francia*. Madrid, Siglo XXI.
- BONAL, X. (1997) *Las actitudes del profesorado ante la coeducación. Propuestas de intervención*. Barcelona, Graó.
- BOOTH, T. (1998) The poverty of special education: theories to the rescue?, en CLARK, C.; DYSON, A. y MILLWARD, A. (eds.). *Towards inclusive schools?* London, Routledge, 79-98.
- BOURDIEU, P. y PASSERON, J.-C. (1970) *La Reproducción: éléments pour une théorie du système d'enseignement*. Paris, Éditions de Minuit.
- BOWLES, S. y GINTIS, H. (1985) *La instrucción escolar en la América capitalista*. Madrid, Siglo XXI.
- BRONFENBRENNER, U. (1987) *La ecología del desarrollo humano*. Barcelona, Paidós.
- BRULLTET, C. y SUBIRATS, M. (1992) *Rosa y Azul. La transmisión de los géneros en la escuela mixta*. Barcelona, Biblioteca de la Universidad de Barcelona.
- BUJONS, C. y MARTÍNEZ, M. (coords.) (2001) *Un lugar llamado escuela: en la sociedad de la información y de la diversidad*. Barcelona, Ariel.
- ENGELS, F. (1973) Principios del Comunismo, en MARX, K. y ENGELS, F. *Obras escogidas*, tomo I. Moscú, Progreso.
- FALLACI, N. (2000) *Vita del prete Lorenzo Milani*. Milano, RCS Libreri Grandi Opere.

- FERRER I GUÀRDIA, F. (1976) *La escuela moderna*. Barcelona, Tusquets.
- FREIRE, P. (1997) *A la sombra de este árbol*. Barcelona, El Roure.
- FREIRE, P. y MACEDO, D. (1989) *Alfabetización. Lectura de la palabra y lectura de la realidad*. Barcelona, Paidós.
- GARCÍA, M.; TROIANO, H. y ZALDIVAR, M. (1993) *El sexismo en los libros de texto: análisis y propuesta de un sistema de indicadores*. Madrid, Instituto de la Mujer.
- GARCÍA CARRASCO, J.; GROS, B. y AYUSTE, A. (2002) Sociedad red, educación e identidad, en GERVILLA, E. (coord.). *Globalización, inmigración y educación*. Granada, Diputación de Granada, 27-91.
- GEERTZ, C. (1996) *Los usos de la diversidad*. Barcelona, Paidós-ICE/UAB.
- GERVILLA, E. (coord.) (2002) *Globalización, inmigración y educación*. Granada, Diputación de Granada.
- GUTTMAN, A. (2001) *La educación democrática*. Barcelona, Paidós.
- HABERMAS, J. (1998) *Facticidad y Validez*. Madrid, Trotta.
- JORDÁN, J. (1994) *La escuela multicultural. Un reto para el profesorado*. Barcelona, Paidós.
- JORDÁN, J.; MÍNGUEZ, R. y ORTEGA, P. (2002) Educación intercultural y sociedad plural, *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 14, 93-119.
- JULIANO, D. (1993) *Educación Intercultural*. Madrid, Eudema.
- LLERAS, J. (2003) Habilidades comunicativas para la inclusión social y educativa de las personas adultas (tesis doctoral).
- LORDE, A. (2003) *La hermana, la extranjera*. Madrid, horas y horas, la editorial.
- MAKARENKO, A. (1977) *La colectividad y la educación de la personalidad*. Moscú, Progreso.
- PUIG, J. (1996) La escuela, comunidad participativa. Barcelona, *Cuadernos de Pedagogía*, 253, 28-34.
- REQUEJO, A. (2003) *Educación permanente y educación de adultos: intervención socioeducativa en la edad adulta*. Barcelona, Ariel.
- SANZ, F. (coord.) (2002) *La educación de personas adultas entre dos siglos: historia pasada y desafíos de futuro*. Madrid, UNED.
- TRILLA, J. (1992) *El profesor y los valores controvertidos*. Barcelona, Paidós.
- (2002) L'atenció a la diversitat, l'escola i les altres agències educatives, *Revista Catalana de Pedagogía*, vol. I. Barcelona, 137-148.
- VV.AA. (1990) *Ètica i escola: el tractament pedagògic de la diferència*. Barcelona, Edicions 62.