

Educación y sociedad.

Una perspectiva sobre las
relaciones entre la escuela y
el entorno social

Ignasi Vila
Ramon Casares

57



CUADERNOS DE EDUCACIÓN

Ignasi Vila. Catedrático de Psicología Evolutiva y de la Educación de la Universidad de Girona. Ha sido Director de los Institutos de Ciencias de la Educación de las Universidades de Barcelona y Girona y Decano de la Facultad de Educación y Psicología de la Universidad de Girona. Tiene numerosas publicaciones sobre las relaciones familia-escuela y desarrolla diferentes programas de investigación sobre la intervención psico-educativa en el contexto familiar y el entorno social. En esta colección ha publicado el libro *Familia, escuela y comunidad*.

Ramon Casares. Profesor del IES Salvador Espriu de Barcelona. Participó en la coordinación del Primer Congreso del Projecte Educatiu de la Ciutat de Barcelona. Como director del IES Roger de Flor se integró en el Plan Comunitario del barrio de la Trinitat Nova. Ha dirigido el ámbito de Educación del II y del III Informe del CIIMU (Consorti de la Infància i el món urbà). Ha sido miembro de la comisión Educació i comunitat de la Fundació Jaume Bofill de Barcelona y de otros foros y grupos de trabajo sobre educación escolar y sociedad.

CUADERNOS DE EDUCACIÓN

57

RAMON CASARES
IGNASI VILA

EDUCACIÓN Y SOCIEDAD

Una perspectiva sobre las
relaciones entre la escuela
y el entorno social

ICE - HORSORI

Universitat de Barcelona

Director: César Coll

Consejo de Redacción: Carmen Albadalejo, Iñaki Echebarría,
Francesc Segú, Núria Casals

Primera Edición: Junio 2009

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

I.C.E. Universitat de Barcelona
Pg. Vall d'Hebron, 171. Edifici de Migdia (08035) Barcelona

Horsori Editorial, S.L.
Rbla. Fabra i Puig, 10-12, 1r 1a (08030) Barcelona
<http://www.horsori.net>

© Ramon Casares
© Ignasi Vila
© I.C.E. Universitat de Barcelona - © Horsori Editorial, S.L.

Dipòsit Legal: B. 19.853-2009
I.S.B.N: 978-84-96108-56-1
Imprès a Zero preimpresión, S.L.

ÍNDICE

Introducción.....	7
1. El entorno y los aprendizajes.....	11
2. Las potencialidades de la escuela.....	12
3. Límites estructurales y coyunturales de la escuela....	15
4. Escuela y transformación social.....	16
Capítulo 1. Potencialidades de la educación escolar.....	19
1. Mente, cultura y educación.....	19
2. La sociedad de la información.....	22
3. Sociedad de la información, conocimiento y educación.....	26
3.1. La especificidad de los aprendizajes escolares y el entorno social.....	31
3.2. Los aprendizajes y el curriculum escolar.....	35
4. Acerca de los procesos de socialización en la sociedad de la información.....	39
4.1. La escuela y los procesos de socialización.....	40
4.2. La aparición de nuevas formas de socialización..	43
5. La crisis del estado-nación.....	46
5.1. La movilidad geográfica de las personas y los procesos migratorios.....	47
5.2. Los flujos migratorios y las identidades nacionales.....	55
5.3. La tensión entre lo global y lo local.....	59
6. Los cambios en la institución familiar.....	63
7. El "déficit" en la socialización de la infancia y la adolescencia.....	66
7.1. Dilemas escolares en la construcción de la identidad.....	68

Capítulo 2. Los límites de la institución escolar.....	73
1. Las tradiciones escolares.....	74
1.1. La tradición republicana.....	74
1.2. La tradición liberal.....	80
1.3. Las tradiciones escolares y las relaciones entre la escuela y la sociedad.....	84
2. La cultura escolar tradicional y el método escolar....	89
3. El entorno social y los límites de la institución escolar.....	94
3.1. La perspectiva ecológica sobre el desarrollo humano.....	96
3.2. El entorno social y el desarrollo urbanístico.....	99
Capítulo 3. Capital social, educación escolar y territorio.....	107
1. El capital social y el capital cultural.....	108
2. Calidad escolar y libre elección de escuela.....	113
3. Escuela y territorio.....	117
3.1. La transformación de la escuela.....	118
3.2. Autonomía y gestión.....	126
3.3. ¿Quién detenta la autoridad educativa?.....	129
3.4. La implicación educativa del territorio.....	130
4. La <i>joint venture</i> escuela-territorio.....	132
4.1. ¿Qué tipos de planes educativos territorializados?.....	134
Capítulo 4. Alcanzar un entorno favorable a la educación....	139
1. Algunas experiencias que buscan una nueva implicación de la educación y la sociedad.....	140
1.1. El movimiento de ciudades educadoras y los proyectos educativos de ciudad.....	142
1.2. Los planes educativos de entorno.....	146
2. Ocho apuntes y un epílogo para unas nuevas relaciones entre educación y sociedad.....	149
2.1. Epílogo: actuar dentro de un sistema público con pluralidad de ofertas.....	154
Bibliografía.....	157
Anexo. Sugerencias sobre la deontología profesional de las personas enseñantes.....	163

INTRODUCCIÓN

En las páginas siguientes, los lectores y las lectoras van a encontrar un conjunto de consideraciones y propuestas, algunas críticas, otras dubitativas, que en su conjunto bien podrían merecer el calificativo de “políticas”. Hablaremos de política educativa, pero no en la forma canónica de la valoración de leyes y del reparto de recursos materiales o humanos, sino en un aspecto más básico, como son ciertas ideas que parecen gobernar las políticas en educación. Vamos a hablar de ello introduciendo, además, la idea que las políticas educativas no son sólo los proyectos y las intenciones nacidos en la esfera política, sino las resultantes, mucho más complejas, de la actividad, las ideas, los proyectos y también las dificultades, las inseguridades y las incapacidades de una multiplicidad de agentes que intervienen en los procesos educativos, empezando por los propios educandos. En definitiva, vamos a hablar de la educación como algo que se proyecta más allá de la escuela, como una actividad básica inherente a nuestra organización social.

En la crisis de la institución escolar¹ existen múltiples facetas. Hay interrogantes en relación con la misma razón de ser de la escuela, de sus funciones principales y de su papel en las sociedades

¹ Utilizaremos indistintamente las expresiones ‘institución escolar’, ‘escuela’ o ‘escuelas e institutos’ para referirnos de forma genérica a la escuela como institución. Ello no implica que no existan diferencias entre unas y otras

actuales. El resultado de estas aproximaciones ontológicas o praxeológicas suele abocar a las personas dedicadas a la educación a una cierta angustia por lo que también podríamos llamarlo crisis de identidad de la escuela. Un reflejo de esta crisis de identidad puede encontrarse en las resistencias que la cultura escolar² en general, y muy en particular el profesorado, oponen a los cambios de distinto género que se suceden en el ámbito escolar. Nuestra intención no es denunciar las resistencias a los cambios: la pretendida bondad de cualquier cambio sólo resiste ideológicamente en el marco de una teleología progresista ingenua. Hay cambios buenos y malos, irreversibles y reversibles, aceptables o inaceptables, según el plano de juicio en que nos situemos. Lo que nos interesa son las dificultades aparentemente objetivas e insalvables que oscurecen el futuro de la escuela y de la educación en general.

Las visiones de la crisis de identidad de la escuela no sólo se dirigen hacia el interior de la institución escolar sino que a menudo transitan por lo que podríamos llamar sus fronteras: aquellas entidades con responsabilidades educativas que socialmente no sólo lindan con la escuela sino cuyas funciones se imbrican con las propias escuelas como son las familias o las diferentes instituciones públicas.

La presión a favor de una cierta “devolución” o reequilibrio en el papel educativo de la familia en relación con la escuela y la reacción en sentido contrario por parte de las escuelas se corresponde con un discurso preocupado sobre todo por las realidades individuales. En la medida que en cierta antropología liberal el

sino que dichas diferencias son poco relevantes en los asuntos tratados. Reservaremos la expresión ‘centro escolar’, ‘centro de primaria’ o ‘centro de secundaria’ o sus acrónimos CEIP o IES cuando sea necesario distinguir unos de otros.

² Utilizamos el concepto ‘cultura escolar’ en el sentido de la mezcla de tradiciones, valoraciones y puntos de vista que se desprenden del funcionamiento de la institución y en los que éste se basa. La cultura escolar estaría compartida por los diferentes agentes en relación con las finalidades educativas escolares y los medios para lograrlas, y se expresaría en un lenguaje particular. Por otro lado, la cultura escolar se orientaría en dos dimensiones, una interna, en la que cada centro escolar moldearía una “cultura de centro” y, otra externa, que sería esta mirada proyectada desde la escuela hacia fuera en la que la sociedad y el mundo son vistos “escolarmente”.

individuo preexiste a la sociedad y tiene origen en la familia, la escuela aparece como instrumento al servicio de la familia, que debe buscar una buena escuela en el mercado educativo. No debería extrañar que en esta visión centrada en las relaciones escuela-familia encontremos ecos de las escuelas comunitarias, de las comunidades religiosas concebidas como un agregado de familias que luego han fundamentado lo que podríamos denominar tradición liberal. Sobre la educación no gravitarían otras preocupaciones que las de liberar las capacidades del individuo para que pueda alcanzar su pleno desarrollo en competencia leal con otros individuos. Algunas preocupaciones aparentemente opuestas también han remozado esta visión. La teoría del capital cultural, en su intento de dar razón de las desigualdades individuales en el marco de las diferencias sociales, pretendía alertar sobre la tendencia de la escuela a reproducir las desigualdades sociales al permanecer ciega a su plasmación individual. Sin embargo, hemos visto como esta preocupación, focalizada principalmente en la escuela, se ha rebotado desde ésta hasta las familias en forma de advertencia, responsabilización o culpabilización, en relación con la propia educación escolar de las criaturas. Resulta, en cierto modo, una novedad que dos instituciones situadas teóricamente en planos distintos educativamente hablando, anden a la greña sobre qué se debe hacer en cada una de ellas. Sin embargo, la atención al trabajo escolar, el apoyo a través de refuerzos, el aprendizaje de determinadas normas de comportamiento individual y colectivo, el uso del tiempo libre, los grupos de amigos, los medios de comunicación o el uso de las TIC, constituyen campos de desacuerdo en relación con las responsabilidades educativas. Lo que un niño o una niña hace (o no hace) en clase parece explicarse más en relación con lo que sucede en el ámbito familiar que a causa de las prácticas educativas, normas o valores que rigen en el ámbito escolar. Pero a la inversa ocurre igualmente, porque no es extraño que las familias achaquen a la desatención escolar, a la incapacidad del profesorado o a las malas compañías escolares lo que aparece como “mala educación” o comportamientos de riesgo de niños y niñas, adolescentes o jóvenes. En este eje de malestar vienen saltando a los medios de comunicación numerosas noticias (bullying, drogadicciones, pequeña delincuencia, uso del fotolog, del Chat

o de youtube, etc.) que certifican que, a caballo entre la escuela y la familia se ensancha un mundo poblado en exclusiva por los propios niños y adolescentes alejado de las instituciones como la familia y la escuela. Este mundo, en el que hay muy raras interacciones con adultos, constituye otra ventana abierta a la socialización muy diferente a las tradicionales: escuela, familia extensa, trabajo e iglesia.

Una mirada atenta a la dimensión social de la escuela y a su carácter integrador ha acostumbrado a poner el acento más en el ciudadano que en el individuo. La antropología socializadora ve en la sociedad un ente anterior al individuo, capaz de moldearlo, de educar en función de proyectos colectivos, para la convivencia y la armonía social, pero también para la identidad cultural, nacional o étnica. La deriva totalitaria de la escuela con voluntad integradora es un peligro cierto, del que no se ven libres ni los sistemas escolares con raíces republicanas. En esta visión, la escuela proporcionaría una base meritocrática para que cada cual alcanzase su propio puesto al servicio de la sociedad (o de la nación). La responsabilidad esencial de la educación recae en los poderes públicos, en la sociedad, y su instrumento es el sistema escolar público, la escuela. El mercado educativo sería un mero complemento de la acción pública. En la medida que propone la integración social, cuando en la sociedad han predominado tendencias a la igualdad social, la escuela se ha planteado como un poderoso instrumento igualitario. Sin embargo, la percepción de que una red escolar uniforme, tendida sobre un territorio social y educativamente desigual no podía sino reproducir las desigualdades preexistentes ha llevado a plantear seriamente la relación entre educación y territorio. "Territorio", en este caso, sería la metonimia de la acción que realizan diversos agentes, especialmente los poderes públicos, sus servicios y otros agentes en relación con la educación, en un espacio determinado.³ El énfasis en el territorio debe entenderse, igualmente, como una proyección del proceso de urbanización

³ La mención al territorio no es inocua: de hecho, teóricos liberales, como el propio Milton Friedman, admiten precisamente la intervención de los poderes públicos en educación sólo en el caso de aquellas poblaciones tan dispersas (podría añadirse que tan pobres) que no pueden acceder al mercado educativo.

que han sufrido las sociedades contemporáneas. El papel de las administraciones en la transformación de determinados barrios y la relación entre bienestar y servicios básicos como la educación ha acrecentado la pertinencia de esta perspectiva. De hecho, los procesos de cambio educativo se asocian a transformaciones demográficas, urbanísticas y económicas. La pertinencia de este enfoque holístico viene refrendada desde los años 90 del siglo pasado por las preocupaciones políticas relacionadas con la existencia de guetos escolares o de una doble red escolar en función del tipo de alumnos escolarizados.

Aunque sus autores podrían parecer más próximos a esta segunda preocupación —la de la dimensión social de la escuela—, el propósito de este trabajo no sería etiquetar ambos discursos o profundizar en uno de ellos, sino aportar ciertas consideraciones críticas sobre la situación de la educación escolar atendiendo a cuatro grandes temas.

1. El entorno y los aprendizajes

Algunos estudios, como el informe PISA, prescinden explícitamente de valorar los elementos externos a la escuela a la hora de establecer un índice medio en el éxito académico. Ello ha resultado y resulta útil porque permite vislumbrar las diferencias entre territorios y porque, por primera vez, ha hecho de ciertos aprendizajes de carácter académico —y en cierta forma universales— un objetivo relevante de las políticas educativas escolares bajo la etiqueta, por ejemplo, de “competencias básicas”. Como se pondrá de relieve, el concepto de “competencias básicas” tiene el problema de su abstracción global: necesita ser contextualizado, insertarse en un entorno cultural concreto. En este aspecto centraremos una buena parte de nuestro trabajo.

Por suerte, hoy ya no es posible justificar una política educativa en base a los medios materiales, edificios, equipamientos, o humanos, o en base a determinados señalamientos curriculares, esperando que los resultados se den por añadidura. Una política educativa seria debe preguntarse por los resultados y, en educación escolar, los resultados remiten básicamente a los aprendizajes que realmente alcanza toda la población escolarizada. Ello

se justifica, entre otras razones, porque la escuela cumple su función integradora a partir de lo que le es característico: propiciar aprendizajes reglados. Ciertamente es que junto a esta función se desarrollan procesos socializadores e integradores de gran valor. Pero, solamente los aprendizajes, especialmente aquellos que permiten incrementar la autonomía (la libertad) del aprendiz, tienen la capacidad de proporcionar una auténtica igualdad de oportunidades y ofrecer la promesa de ascenso social que la escuela integradora comporta. Las diferencias de carácter territorial que se observan en estos aprendizajes ponen de relieve que, siendo los entornos familiares un elemento explicativo de primera magnitud, existen otros elementos en el medio social que se ponen en juego a la hora de alcanzar el éxito escolar. La relación de continuidad que se observa entre la cultura familiar y la cultura escolar en la mayoría de casos de éxito escolar, se echa de menos, sin embargo, en muchos casos de fracaso escolar. Como se enunciará en el punto siguiente, la escuela debería ser capaz de compensar estas diferencias, pero dicho objetivo sólo se alcanza muy parcialmente. Observando de cerca los elementos que contribuyen al capital social de las familias, se aprecia que la densidad de recursos educativos que las familias saben poner en juego no se limita al campo familiar —menos todavía con la desaparición de la familia extensa— sino que tiene relación con recursos disponibles y activos en su entorno. La existencia de un entorno propicio a los aprendizajes, de un tejido social en el que se pueda desarrollar la educación formal resulta significativa para compensar las diferencias de las propias familias. El entorno es colectivo, susceptible de intervenciones intencionadas con una finalidad educativa. E incluso, aunque dichas intervenciones no tengan una finalidad principalmente educativa, pueden medirse sus repercusiones y potencialidades desde la educación.

2. Las potencialidades de la escuela

¿Estamos obviando el papel de la escuela y su potencialidad educativa? Antes de responder a esta pregunta con afirmaciones que puedan parecer tranquilizadoras, los que suscriben

deben decir que existe el riesgo de que la escuela desaparezca — cuestión en la que no entraremos— y que no nos parece deseable que la escuela subsista a cualquier precio. En otras palabras, que estamos tratando, con toda la prudencia que se quiera aplicar al caso, de un proyecto de escuela vinculado a un deseo de evolución social, por no emplear el término “proyecto social” que podría parecer no sólo pretencioso sino excesivo. Lo significativo de este deseo se halla en la cohesión social o en un determinado concepto de cohesión social.

Dicho esto, debemos afirmar que creemos en el futuro de la escuela y en su capacidad para propiciar un determinado tipo de conocimiento que ninguna otra institución puede proporcionar. Este conocimiento, a menudo ha aparecido mezclado o confundido con el proyecto enciclopédico acumulativo de la Ilustración que nos ha llegado a través del positivismo. Hoy sabemos que hay cierta diferencia entre información y conocimiento, aunque la información resulta decisiva para la construcción de conocimiento significativo. Si en el pasado la escuela constituía la fuente principal de información sobre la que se podía construir un conocimiento abstracto y significativo, en la actualidad las fuentes de información al alcance de niños y adolescentes se han multiplicado. En el pasado, información y conocimiento parecían ir de la mano. El conocimiento, en su expresión enciclopédica o positivista, surgía de forma aparentemente natural de la propia información. Saber era saber “cosas”. Desde finales del siglo XIX sabemos algo más de las complejidades del conocimiento, y el siglo XX no ha transcurrido en vano. Seguir atribuyendo a la escuela la única función de puerta abierta a lo ignorado, cuya contemplación deviene saber, es pasar por encima del trabajo epistemológico y de la psicología de la educación del siglo pasado. Las potencias de la escuela no se hallan en el pasado. O mejor dicho, se hallan en aspectos del pasado cuya vigencia se sostiene en la actualidad. ¿Existe, por ejemplo, otra institución de carácter universal capaz de proporcionar instrumentos básicos para el conocimiento y la socialización como la lectoescritura? ¿Qué otra institución puede liberar las capacidades de conocimiento, incluso ante excesos de información, y ayudar a crear una actitud autónoma con la constancia y sistematicidad de la escuela? Y, lo último pero no lo menos

importante, sólo la escuela es capaz de proponer un objeto de conocimiento común a alcanzar en grupos amplios de aprendices y en interacción con personas adultas.⁴

Ello nos lleva a un segundo aspecto de la escuela-institución y es que ésta se relaciona con un tipo determinado de socialización de la infancia y la adolescencia difícilmente prescindibles en nuestra sociedad. Esta institución está formada por personas (entre ellas, las sucesivas generaciones de aprendices), y se encuentra en un lugar. Ha habido ciertas tendencias a ver la escuela como un “no lugar”, como una institución impostada sobre su entorno, como algo que una vez cerradas las puertas flota y tanto podría estar en un lugar como en otro. Esta tendencia es lógica: no existe institución alguna sin sus propias reglas y su vida interior separada de la sociedad⁵ y, más específicamente, tal como veremos más tarde, por el hecho de que en la escuela los aprendizajes se realizan de forma “estipulativa”, y son, desde muy temprano, aprendizajes sobre objetos extraídos de su contexto e insertos en el contexto escolar.⁶ Sin embargo, toda institución —y más en sociedades abiertas— existe en su relación con la sociedad. Claro está que la escuela se remite a un abstracto general como es la sociedad, que ella misma, en parte representa. Pero, al mismo tiempo, se relaciona con una sociedad más concreta, la que constituyen su alumnado, sus familias y su profesorado. En realidad, lo que se está intentando afirmar es que la escuela no se halla sólo suspendida o impostada sobre un territorio, y sólo tiene como interlocutores la sociedad y sus representantes. Una escuela no es sólo la estafeta del sistema educativo en un lugar determinado. Una escuela se halla en el mismo lugar que las personas que la componen y resulta una institución importante para un conjunto mucho más amplio

⁴ Todas las definiciones de escuela aluden a este carácter colectivo. En griego clásico, *skole* tenía el carácter de “ocio, tiempo, libre” que vincularía el aprendizaje a los juegos colectivos infantiles.

⁵ La misma palabra institución remite a la “institución” de los monasterios de la alta Edad Media, basados en una regla propia orientada a finalidades específicas alejadas de las propias del siglo.

⁶ El aprendizaje escolar no se realiza en contextos reales, como sería el caso del aprendizaje de oficios en los gremios de la sociedad estamental o el del carné de conducir.

que incluye desde las familias de los escolares hasta las autoridades locales, los comercios que surten sus cocinas o venden material escolar, los servicios que la limpian o la mantienen, los servicios públicos (sociales, de policía) que la apoyan, las empresas de educación no reglada que realizan actividades extra-escolares, los bancos que administran sus presupuestos, los bares o restaurantes donde acude el profesorado... Para no hablar del hecho que las escuelas pueden realizar actividades culturalmente significativas para muchas personas sobre aspectos muy diversos.

Las alternativas educativas a la escuela, hoy por hoy, se nos antojan débiles y poco definidas. Algunas alternativas pueden alcanzar mejores resultados en un aspecto, pero resultan muy deficientes en otros. Ello no quiere decir que la escuela no tenga *per se* limitaciones importantes.

3. Límites estructurales y coyunturales de la escuela

Al hablar de limitaciones debemos atender a dos matices: 1) la noción de "límite", la frontera conceptual más allá de la cual no hay escuela o lo que hay ya no es escuela; 2) existe la noción de "limitación" referida a lo que puede ser o lo que debería ser y no es la escuela.

El límite principal, estructural de la escuela, es resultado, a su vez, de la gran potencia de su método: la separación del objeto de conocimiento. En efecto, los aprendizajes escolares, incluso aquellos que tienen un carácter más práctico, se realizan fuera de contexto. El salto al contexto escolar no resulta igual de fácil para todos los aprendices. Una familia de clase media con una experiencia escolar de generaciones puede dar un apoyo emocional y unos referentes intelectuales que otras familias no pueden dar para este salto. Por lo demás, este salto se efectúa constantemente, cotidianamente. En todas las familias se realizan aprendizajes, pero no en todas se realizan a partir de métodos parecidos a los escolares: una cosa es recurrir al diccionario (o a la wikipedia), con la ayuda de un adulto informado, y otra enfrentarse a la cuestión a partir de vagas referencias y del poso dejado por los medios. Éste es el límite estructural de la escuela

y el que sitúa al alumnado que acude a ella en puntos de partida diferentes y, a menudo, en expectativas diferentes.

A esta limitación estructural, deben añadirse las limitaciones coyunturales derivadas del aumento de la diversidad cultural y lingüística del alumnado. La heterogeneidad de las sociedades urbanizadas supone un proceso de aculturación de dimensiones impresionantes, pero de la misma manera que ocurre ante la escuela, la aculturación no exige los mismos saltos a unos y a otros.

Otras limitaciones coyunturales proceden de las dudas suscitadas entre el profesorado en relación con su papel y el papel de la escuela. La formación inicial insuficiente, la escasa reflexión sobre aquello que realmente cuenta en educación y la idea de que la educación es una cadena en la que los nuevos eslabones deben ser lo más parecidos a los antiguos (formados por la experiencia discente –y no docente– del profesorado) son indudablemente limitativas y conforman una cultura escolar reactiva, angustiada y neurotizada.

4. Escuela y transformación social

De lo dicho hasta ahora se desprende la necesidad de insertar la escuela en una red de relaciones educativas más amplia que el mero “sistema educativo”, de articular entornos educativos en los que puedan apoyarse, contextualizarse y extenderse los aprendizajes escolares.

El hilo de nuestra reflexión es, como se ha podido ver, fuertemente escolar. Sin embargo, existen matices poderosos que a veces desaparecen en ciertas discusiones. Por ejemplo, la articulación de entornos educativos propicios a la educación escolar no debe entenderse como un proceso en el que la escuela realiza una función meramente receptiva o pasiva, a la espera que otros agentes se pongan a su servicio y resuelvan los problemas que la escuela no parece ser capaz de resolver. Un planteamiento de este tipo acostumbra a convertir las escuelas en pozos sin fondo en los que se hunden recursos, servicios e iniciativas sin apenas resultados perceptibles. Aspiramos a una escuela fuertemente responsabilizada en relación con el entorno, capaz de participar –y liderar– como institución educativa los

procesos de transformación educativa del entorno. Una institución con nuevas responsabilidades e iniciativas, dinámica, abierta y accesible.

El fundamento de esta exigencia no reside sólo en lo preferible del dinamismo, la abertura y la accesibilidad, sino en la importancia de que los procesos transformadores respondan no sólo a iniciativas administrativas o a desarrollos del mercado sino que también tengan un corazón de carácter ciudadano. Las transformaciones en educación son mejores —menos rutinarias, menos mercantiles, menos totalitarias— si tienen esta ambición político-cívica. Ello es tanto como decir que los cambios importantes en educación se relacionan con la transformación urbana y los cambios sociales participados, democráticos e intencionados.

En cualquier caso, nos parecía necesario explicitar el lugar desde el que hablamos. En nuestro caso, las ideas, aún sin quererlo, aparecerán formuladas con un sesgo educacional. A ello contribuye, sin lugar a dudas, nuestra concepción de la cohesión social deseable, puesto que no todas las concepciones acerca de la cohesión social lo son. En el plano valorativo, nos situamos en el campo de quienes entienden que ésta tiene un sentido igualitario que no puede venir de la mano del mercado sino que existen acciones políticas imprescindibles para hacerla posible. Estas políticas comportan un acuerdo social y político, un nuevo pacto social, como el que en su día dio origen al estado de bienestar.

Señalaremos brevemente algunos de los rasgos de la cohesión social a la que nos parece que tiene sentido aspirar:

- Disminuir la polarización social, en un doble sentido. Por un lado, promoviendo la inclusión de los excluidos; por otro, disminuyendo las desigualdades entre los incluidos.
- Crear capital social, o sea recursos culturales disponibles y lograr que éstos sean incorporados especialmente por parte de los grupos excluidos.
- Fundamentar criterios de desarrollo humano en objetivos colectivos que contemplen la autonomía y la libertad individual y personal como finalidad.
- Ayudar al desarrollo de una identidad que fundamente la pertenencia al género humano tanto en la identidad más próxima como en la globalidad.

En los siguientes capítulos ampliaremos estas consideraciones a las que añadiremos unas propuestas genéricas. Nuestra intención no es examinar lo coyuntural o pasajero. Esperamos que lectores y lectoras nos acompañen con mirada benevolente para los inevitables deslices hacia lo demasiado abstracto o lo demasiado incidental.

Capítulo 1

POTENCIALIDADES DE LA EDUCACIÓN ESCOLAR

La educación escolar, a nuestro entender, tiene un enorme valor en la sociedad actual. La escuela es uno de los contextos principales para promover el desarrollo humano, por los aprendizajes que posibilita y, a la vez, porque continúa siendo uno de los lugares privilegiados para promover la socialización de la infancia y la adolescencia. En este apartado abordamos ambas cuestiones. En primer lugar, nos referimos al tipo de aprendizajes (y a la manera de aprenderlos) que alumnas y alumnos incorporan en el contexto escolar y, en segundo lugar, mostramos las modificaciones experimentadas en las instituciones clásicas que promovían la socialización de la infancia y la adolescencia, la aparición de nuevas formas de socialización o, al menos, con un peso mucho mayor que antaño y el lugar que ocupan las escuelas e institutos en dicho proceso.

1. Mente, cultura y educación

En los últimos 25 años, se ha ido imponiendo poco a poco en la psicología evolutiva una concepción que muestra la importancia de la apropiación activa por parte del sujeto de los “saberes”

culturalmente organizados como fuente del desarrollo individual. No cabe duda que las propuestas de la “psicología cultural” que, sin olvidar la actividad, enfatizan el estudio de los procesos sociales y comunicativos en que se construye el sujeto, han sido determinantes en esta concepción cuyo punto central es la *construcción del significado* (Vygotski, 1993; Bruner, 1997) entendido como el nodo entre la mente y la cultura. La construcción del significado implica la posibilidad de situar adecuadamente las cosas, estados, acciones, etc. en los contextos culturales de la realidad cara a conocer qué son. Los significados están “en la mente”, pero su origen se sitúa en la cultura, lo cual asegura su negociación y, en último término, la comunicación. Así, desde esta perspectiva, el conocimiento y la comunicación son dos procesos inseparables con un funcionamiento interdependiente.

La naturaleza de la educación implica la existencia de procesos sociales y comunicativos en los que la negociación del significado está siempre presente (Coll, Colomina, Onrubia y Rochera, 1992). De ahí que la perspectiva cultural sobre la naturaleza de la mente humana sea enormemente pertinente para comprender la construcción de conocimiento que se deriva de las prácticas educativas, sin que ello signifique relegar o denigrar otras “explicaciones” sobre el funcionamiento de la mente humana⁷ y, consiguientemente, su posibilidad de ser utilizadas en el ámbito de la educación.

Nadie duda de que las prácticas educativas sean fundamentalmente prácticas sociales con una función de socialización tendente a conseguir que los miembros de una comunidad se apropien del conjunto de saberes organizados culturalmente que son valorados en un momento histórico determinado.⁸ Las implicaciones de estas afirmaciones son varias e importantes. Así, la educación no promueve todo tipo de saberes, sino aquellos que, en un momento histórico determinado, la comunidad selecciona para

⁷ Por ejemplo, algunas de las consecuencias que se derivan de las teorías psicológicas que emplean el procesamiento de la información como símil para comprender el funcionamiento de la mente humana.

⁸ Sirvan estas líneas como definición general de “educación” a la que haremos referencia en diferentes ocasiones. El hecho de que nadie dude de ellas no equivale a que se reconozca el valor de su enfoque social y cultural y su carácter explicativo.

ser transmitidos y, por tanto, la educación responde a un proyecto social, colectivo o de una minoría, sobre el tipo de sociedad y de persona que se desea (Coll, 1990). No cabe duda que la reflexión sobre los canales de participación a disposición de la sociedad para la elaboración de dicho proyecto es enormemente importante si se quiere evitar la monopolización de los "saberes a enseñar". Igualmente, desde este punto de vista, se entiende que la apropiación del saber gracias a las prácticas educativas permite, a la vez, la individualización y la socialización (Onrubia, 1995). La construcción de la mente individual y su integración en un contexto social y cultural son procesos interdependientes que forman una unidad indisoluble, de modo que la construcción del yo es inseparable del contexto social y cultural en que se produce.

Las aportaciones realizadas por la "psicología cultural" han sido determinantes en dicho consenso. De hecho, los trabajos de Jerome Bruner, Michael Cole, Bárbara Rogoff o Jim Wertsch, todos ellos tributarios en su origen de las ideas de Vygotski y sus seguidores y de determinados planteamientos antropológicos, han intentado superar el "dualismo" tradicional en psicología entre el individuo y la sociedad a partir de la reivindicación del estudio de la mente humana desde una perspectiva funcional en la que priman los aspectos de ejecución sobre los meramente formales o estructurales. Este punto de vista, traducido en numerosas investigaciones (Bruner, 1997; Cole y Scribner, 1974; Olson y Torrance, 1996; Rogoff, 1990; Salomon, 1993; Wertsch, 1985), ha revelado que, más allá de la existencia de universales cognitivos, aquello que es importante es su diversidad de usos en la resolución de tareas, los cuales son, en gran parte, dependientes del tipo de experiencias educativas y, por tanto, de la apropiación de saberes específicos.

En definitiva, aunque en el futuro seamos capaces de reescribir computacionalmente las operaciones que ejecuta la mente humana cuando trata la información, seguiremos siendo incapaces de comprender su origen y naturaleza a no ser que, como afirma la psicología cultural, nos adentremos en el estudio de las prácticas sociales que permiten su existencia y funcionamiento. No hace falta decir que el estudio y la investigación de las prácticas educativas, entendidas como prácticas sociales, constituye el centro de dicha aproximación.

2. La sociedad de la información

Concebir las prácticas educativas⁹ como contextos de desarrollo que promueven la individualización y socialización de las personas, y subrayar el carácter social de dichas prácticas que hace posible la apropiación de “saberes culturales” considerados colectivamente relevantes para el futuro de las personas en un momento histórico, *obliga* a una reflexión sobre las características de la sociedad. A lo largo de la historia de la humanidad, las prácticas educativas se han modificado de acuerdo con las propias necesidades sociales. Así, las prácticas educativas que propiciaban la apropiación de los saberes implicados en la caza, la agricultura o el pastoreo eran enormemente relevantes para el futuro de las personas que vivían en el Neolítico, o las prácticas educativas en las que participaban los aprendices en las instituciones gremiales de la Edad Media también lo eran, como lo fueron las prácticas educativas escolares relacionadas con la alfabetización o el dominio del cálculo numérico durante una buena parte de la época industrial. El paso de la sociedad industrial a la sociedad de la información (Castells, 1997) comporta, a la vez, la reformulación de los contenidos de las prácticas educativas escolares.

Castells (1997) caracteriza la era de la información como un cambio de época en discontinuidad con las sociedades anteriores en las que ha transcurrido la vida humana.

Cada modo de desarrollo se define por el elemento que es fundamental para fomentar la productividad en el proceso de producción. Así, en el modo de desarrollo agrario, la fuente del aumento de excedente es el resultado del incremento cuantitativo de mano de obra y recursos naturales (sobre todo tierra) en el

⁹ A lo largo del libro, los términos ‘prácticas educativas’ y ‘prácticas educativas escolares’ no son sinónimos. De acuerdo con la psicología cultural, entendemos que la educación va más allá de la escuela y que hay “educación” en todas aquellas instituciones en las que se promueve desde la práctica social y comunicativa la construcción de sistemas de significados compartidos entre las personas que participan. Por eso, hay prácticas educativas en la familia, en el trabajo, en el grupo de iguales y, evidentemente, en la escuela. El término “prácticas educativas escolares” se refiere exclusivamente a las prácticas educativas que suceden en el contexto escolar.

proceso de producción, así como de la dotación natural de esos recursos. En el modo de producción industrial, la principal fuente de productividad es la introducción de nuevas fuentes de energía y la capacidad de descentralizar su uso durante la producción y los procesos de circulación. En el nuevo modo de desarrollo informacional, la fuente de la productividad estriba en la tecnología de la generación del conocimiento, el procesamiento de la información y la comunicación de símbolos. Sin duda, el conocimiento y la información son elementos decisivos en todos los modos de desarrollo, ya que el proceso de producción siempre se basa sobre cierto grado de conocimiento y en el procesamiento de información. Sin embargo, lo que es específico del modo de desarrollo informacional es la acción del conocimiento sobre sí mismo como principal fuente de productividad (Castells: 1997:42-43).

Castells (1997) señala cinco características de la nueva sociedad:

1. *La materia prima es la información:* la primera característica define la información como la materia prima con la que actúa el nuevo paradigma. Las tecnologías existentes no pueden ser concebidas como información –o conocimiento– para actuar sobre la tecnología, sino al contrario «tecnologías para actuar sobre la información» (Castells, 1997:88).
2. *La existencia colectiva e individual está modelada por las nuevas tecnologías:* la información es una parte integral de la actividad humana. Por tanto, si las nuevas tecnologías actúan sobre la información inevitablemente modelan los procesos psicológicos y sociales implicados en la actividad individual y colectiva.
3. *Las relaciones existentes están interconectadas:* la noción de “red”¹⁰ o de “sociedad red” forma parte de esta característica. La lógica de las tecnologías de la información es interactiva y aboga por la interconexión del conjunto de relaciones que utilizan. Las tecnologías de la información permiten la materialización de la red en cualquier tipo de

¹⁰ Castells (1997:506) define el concepto de red como un conjunto de nodos interconectados.

proceso u organización. De hecho, con la tecnología anterior, la que estaba unida a la sociedad industrial, era imposible la interconexión global y el establecimiento de redes.

4. *Dinamismo y flexibilidad*: esta característica se relaciona con la anterior. La interconexión de las relaciones que utilizan las tecnologías de la información significa un gran dinamismo tanto de los procesos como de las organizaciones, lo cual los hace reversibles y modificables. «No sólo los procesos son reversibles, sino que pueden modificarse las organizaciones y las instituciones e incluso alterarse de forma fundamental mediante la reordenación de sus componentes» (Castells (1997:89).

La sociedad de la información se caracteriza tanto por el cambio social constante y la fluidez organizativa como por la capacidad para reconfigurarse de acuerdo con las nuevas necesidades sociales e individuales. Las tecnologías de la información propician la aparición de nuevas formas y procesos sociales, no necesariamente siempre positivos, gracias al dinamismo y flexibilidad que caracteriza la tecnología de la información.

5. *Integración elevada del sistema*: el desarrollo tecnológico comporta la aparición de tecnologías específicas que se integran en un sistema único. La interconexión significa que no existen desarrollos tecnológicos específicos y separados como, por ejemplo, pasaba en la sociedad industrial. El desarrollo tecnológico actual –microelectrónica, optoelectrónica, ordenadores y telecomunicaciones– no se puede distinguir, forma una única unidad que, por ejemplo, ha borrado la diferenciación empresarial entre fabricantes de chips y redactores de software. La unidad en el desarrollo tecnológico no se limita al campo de la tecnología sino que alcanza todos los ámbitos del conocimiento natural como, por ejemplo, la biología. La investigación biológica no se puede desarrollar actualmente al margen del desarrollo microelectrónico que permite tanto una perspectiva material como tecnológica basada en el funcionamiento de los ordenadores para abordar el estudio, por ejemplo, del ADN.

Estas cinco características han modificado radicalmente las estructuras económicas, sociales e institucionales de la sociedad. Castells (1997) utiliza el término de "sociedad red" para definir a la nueva sociedad, si bien otros autores han adoptado otros nombres como, por ejemplo, "sociedad líquida" (Bauman, 2000), "sociedad del riesgo" (Beck, 1998) o "sociedad del conocimiento" (Tedesco, 1999). Todos los autores coinciden en que la sociedad red tiene poco que ver con la pirámide social de la sociedad industrial. Aquella era una sociedad jerárquica organizada en clases sociales en la que explotados y explotadores eran interdependientes, se necesitaban los unos a los otros. Cada persona sabía el lugar que ocupaba en la escala social y las razones de ello. A la vez, conocía los instrumentos para poder intentar modificar este lugar. Instrumentos diversos, algunos políticos (sindicatos, partidos, etc.) y otros educativos como el acceso a la educación superior. En cambio, la sociedad actual es una sociedad horizontal formada por nodos distintos que producen y detentan la información y el conocimiento respecto a los cuales las personas nos situamos a una distancia determinada. Estar socialmente incluido significa mantenerse a una distancia adecuada; lo contrario, es la exclusión y la marginación.

Esta "nueva realidad" económica, institucional y social tiene importantes implicaciones sobre el sistema educativo. Entre otras, podemos apuntar a la pérdida de peso de la educación formal en el proceso de individualización y socialización de las personas, a la disolución de las concepciones sobre la educación formal como única transmisora de las informaciones socialmente relevantes y como el lugar privilegiado para incorporar las normas y los valores asociados al estado-nación, a la necesidad de desarrollar modelos escolares no segregadores como garantía de la cohesión social o a la renovación alrededor de las tecnologías de la información y la comunicación de las maneras de enseñar y aprender.

En lo que sigue abordamos dos aspectos distintos sobre la influencia de los cambios sociales en el sistema educativo. En primer lugar, reflexionamos sobre el lugar que ocupa el conocimiento en la sociedad y los aprendizajes específicos que se deben realizar en el contexto escolar, así como su potencialidad para promover la inclusión social y, en segundo lugar, reflexio-

namos sobre las modificaciones de las instituciones que transmitían una visión determinada del mundo que formaba parte del contenido identitario de las personas, así como de los marcos de referencia que la “imponían”. En este segundo punto, abordamos aspectos concretos referidos al proceso de socialización de la infancia, la adolescencia y la juventud y discutimos el lugar y la relevancia de la educación escolar en dicho proceso.

3. Sociedad de la información, conocimiento y educación

En relación con este punto, la nueva sociedad ha sustraído a la escuela su lugar privilegiado como depositaria de la información. La universalización de la educación escolar vino de la mano de la aparición, extensión y especialmente de la consolidación de la sociedad industrial. La escuela devino la única institución que permitía transmitir las informaciones acumuladas durante una generación a las generaciones posteriores ya que, desde las prácticas educativas tradicionales en el ámbito familiar, los iguales o los gremios, no era posible su aprendizaje por parte de adolescentes y jóvenes. De esa forma, ya en la segunda mitad del siglo xx en los países desarrollados, la escuela se convirtió en la garantía de la inserción laboral y profesional de las nuevas generaciones gracias a la transmisión de las informaciones relevantes para insertarse en el modo de producción de la sociedad industrial.¹¹

Hoy en día, en cambio, la información está a disposición de todas las personas en tiempo real y, por eso, aparecen voces que cuestionan la educación escolar y que relacionan la escuela con la vieja sociedad con el consiguiente corolario de su desaparición dado que ya no puede cumplir los objetivos y las funciones para las que fue creada.¹² Sin embargo, como veremos,

¹¹ Véase en el capítulo “Capital social, escuela y territorio” en el que se menciona el contexto creado por las teorías del capital humano y las políticas socialdemócratas de pacto para desarrollar la “igualdad de oportunidades” dentro del estado de bienestar.

¹² Es llamativo, por ejemplo, el aumento de familias con elevadas expectativas educativas que reivindican la “escuela en casa” y niegan la escolarización de sus criaturas.

información y conocimiento no son lo mismo. De hecho, son cosas muy distintas. La sobreabundancia de información requiere procesos cognitivos que permitan, entre otras cosas, buscar la información relevante relativa a un problema concreto, seleccionarla, ordenarla y organizarla y, además, clasificarla y categorizarla. En definitiva, la acumulación de informaciones sin fin tiene poco que ver con el conocimiento. De lo que se trata es de saber transformar la información en conocimiento gracias a la aplicación de procesos cognitivos individuales.

Tedesco (1999) afirma que, históricamente, la educación ha sido la palanca más importante para promover la movilidad social en una sociedad jerárquica y organizada en clases sociales. Esta idea se apoyaba, además, en otra que estaba altamente consensuada y que evidenciaba la importancia del trabajo de las maestras y los maestros. Nos referimos a que la información, socialmente relevante para promoverse socialmente, estaba en la escuela y, por tanto, la promoción social estaba directamente en relación con acudir ella y hacer lo que proponía.

Pero, si como ya hemos señalado, la escuela deja de ser la única depositaria de este tipo de información, las cosas cambian enormemente. Actualmente, cualquier información está al alcance de las personas en tiempo real y, en relación con el mundo profesional, los cambios son tan rápidos y profundos que es absolutamente impensable que los planes de estudio de la formación profesional o la universidad se adapten permanentemente para responder a las necesidades formativas que reclama el mundo del trabajo. Antigüamente, mientras trabajaba una generación se producían cambios que la educación incorporaba y transmitía a la nueva generación. Actualmente, en una misma generación, las informaciones en determinados ámbitos profesionales y del conocimiento quedan obsoletas rápidamente y los cambios resultan tantos y tan rápidos que no pueden ser asimilados e incorporados por el sistema educativo. Por eso, como ya hemos señalado anteriormente, en educación escolar lo importante no es la acumulación de información *sino el desarrollo de capacidades y habilidades implicadas en la transformación de la información en conocimiento*.

Tenti (2008) incide en esta cuestión para discutir las funciones y los objetivos de la educación escolar. Este autor distingue

entre cultura objetivada y cultura incorporada. La primera se refiere a la cultura “hecha cosa”, a los productos humanos que parecen existir fuera del sujeto (teorías, procedimientos científicos, fórmulas, corolarios, obras de arte, máquinas y semejantes), mientras que la segunda se refiere a las capacidades individuales de las personas (saber hacer, comprender, relacionar, clasificar, etc.) que les permiten actuar sobre la “cultura objetivada”. Dicha distinción es importante ya que, como señala el autor, «la cultura objetivada sólo es eficiente y cumple con su función social en la medida en que es activada o utilizada por un agente que dispone de cultura incorporada» (2008:9). Y, evidentemente, la “cultura incorporada” no se adquiere innata y espontáneamente, sino que es el resultado de aprendizajes específicos, relacionados en su mayor parte con la resolución de problemas complejos (Bruner, 1997; Tedesco, 1999; 2008).

Las modernas tecnologías de la información y la comunicación han puesto al alcance de la mano de millones y millones de seres humanos una parte importante de la cultura objetivada. Cualquier individuo, con un bajo costo, puede conectarse a Internet y de esta manera acceder a un caudal impresionante no sólo de datos e información, sino también de conocimiento y de productos estéticos de diverso tipo. Esta democratización de la cultura objetivada nunca vista antes contrasta con la concentración del capital cultural incorporado necesario para utilizarla y darle sentido. Internet es como una gran biblioteca o enciclopedia universal al alcance de todos. Pero son pocos los que tienen las competencias, las disposiciones y los criterios de valoración necesarios para entenderla, utilizarla y disfrutarla. De ahí la importancia estratégica de la socialización de la cultura incorporada, para democratizar el acceso y el disfrute de la cultura acumulada en la historia de la humanidad (2008:10).

La cita de Tenti (2008) incide en dos aspectos que afectan directamente a la institución escolar. El primero, se relaciona con las capacidades de las personas para poder actuar sobre el conocimiento o, en boca de Tedesco (2000), los «conocimientos de segundo grado» o los «conocimientos sobre los conocimientos» que, desde su punto de vista, sólo se pueden adquirir mediante aprendizajes específicos en el contexto escolar y, el segundo, se

refiere a la necesidad de la universalización de la educación escolar para que todas las personas puedan acceder a los «conocimientos sobre los conocimientos» como garantía de su inclusión social.

Tedesco (2000, 2008) desarrolla el primer punto y afirma que junto al conocimiento de algo, cada vez es más importante saber cómo se ha producido dicho conocimiento. Así, no basta únicamente con tener un cierto conocimiento de la historia o de la física, sino que se requiere también *conocer* las operaciones cognitivas que entran en juego en la producción de dichos conocimientos.

Si no logro dominar estas operaciones no voy a poder, o voy a tener muchas dificultades, para poder renovar permanentemente mi capital cognitivo, para poder actualizarme. Estamos ante una exigencia mucho más difícil que en el pasado, porque debemos aprender informaciones, datos, etc. y, además, saber cómo se producen, cómo se descubren, cómo se llega a ellos. En un mundo sobre-informado como éste, tenemos que aprender a seleccionar información, a descartar la que no me sirve, utilizar la que me es útil, a plantearme el problema, a saber buscar, organizar mi información, plantear una hipótesis, probarla. O sea lo que está en juego es el oficio de aprender (2000:11).

Y aprender el oficio de aprender requiere una institución específica que pueda hacer explícito aquello que se hace de manera implícita. Es decir, tradicionalmente, el aprendizaje de cualquier oficio se ha apoyado en el “saber hacer”, en la implicación práctica del aprendiz en el uso de los procedimientos y el material relativo al oficio. Sin embargo, “aprender a aprender” o el “oficio de aprender” comporta el dominio de operaciones mentales, las cuales no son ni materiales, ni explícitas. Por eso, el aprendizaje de este “oficio” requiere poder explicitar, en el ámbito de los procesos de enseñanza y aprendizaje, los procesos cognitivos implícitos que operan en la producción del conocimiento.

La propuesta de Tedesco (2000) no es nueva. Ideas semejantes han sido propuestas por la psicología cultural desde finales de los años 80 del siglo pasado (Brown, 1994; Brown y Campione, 1990, Gardner, 1993, Bruner, 1997). El propio Jerome Bruner se apoya en una comunidad de aprendizaje en un distrito

desfavorecido de California (Brown y Campione, 1990) para discutir las cuestiones relacionadas con los resultados escolares. Considera que la cuestión central para discutir no son los resultados en sí mismos sino «la naturaleza íntima de la enseñanza y el aprendizaje escolar» (1997:105) o, en otras palabras, no conocer tanto lo que saben sino cómo saben lo que conocen. En concreto, considera que el éxito de dicha comunidad de aprendizaje reside en cuatro aspectos: *agencia* (el control de la propia actividad mental); *reflexión* (dotar de sentido a los contenidos de aprendizaje, entenderlos); *colaboración* (compartir los recursos de las personas implicadas en los procesos de enseñanza y aprendizaje) y *cultura* (la forma de vida y pensamiento construida, negociada e institucionalizada). Y, concluye,

Esos chavales de Oakland aprendieron mucho más que la forma de pensar sobre un entorno. Aprendieron formas capacitadoras de usar la mente, incluyendo cómo usar la tecnología para extender sus capacidades. Aprendieron a reflexionar sobre lo que sabían y a hacerse con un somero esquema para enseñarlo a otros y para usarlo más ellos mismos. Y adquirieron una idea viva de lo que puede ser una cultura de aprendizaje. Por supuesto, el rendimiento "mejoró" entre esos chavales: ¿cómo no iba a hacerlo? (1997:105-106).

Pero, estas ideas adquieren aún más relevancia en la sociedad de la información, en la cual el "aprender a aprender" se ha convertido en algo importante para el futuro de las personas. Los reciclajes en profundidad, la formación permanente y, en definitiva, la renovación de los conocimientos para estar incluidos socialmente tienen cada vez más importancia y se traducen en la consideración de que la vida de las personas ya no consta de tres partes, una primera de aprendizaje, una segunda de trabajo en la que se aplica aquello que ya se ha aprendido y una tercera dedicada al retiro y el ocio. Al contrario, cada vez hay más trabajos (Tedesco, 1999) que enfatizan el «aprendizaje a lo largo de la vida», incluso como educación básica (Coll, 2006), lo cual implica que, a lo largo de la educación escolar, el aprendizaje del «oficio de aprender» (Tedesco, 2000) o la adquisición de una «cultura de aprendizaje» (Bruner, 1997) son decisivos para el futuro de las personas.

3.1. La especificidad de los aprendizajes escolares y el entorno social

Hace ya años, Bruner (1988) incidía en la misma cuestión cuando, en 1984, discutía sobre las virtudes y las limitaciones de la reforma educativa en los Estados Unidos:

La escuela es un fenómeno extraño. No es algo que se pueda dar por supuesto. Es una institución todavía muy reciente en la historia de la humanidad y la idea que todo el mundo ha de pasar por ella es de nuevo cuño. Probablemente ésta es la idea más radical que abrigamos en Occidente [...] La escuela es extraña por varias razones, y puede que algunas de ellas sean las mismas que la convirtieron en un invento revolucionario. Para empezar es un entorno dispuesto de tal manera que extrae el aprendizaje casi completamente fuera del contexto de la acción: colocamos a los estudiantes en una situación de aislamiento en la que no hay nada más que aprendizaje, una condición notablemente distinta de aquella en que se produce el aprendizaje "natural", donde éste es un resultado, casi un subproducto, de operar directamente sobre el mundo con algunos objetivos pragmáticos en mente. La escuela, más que un "aprendizaje mediante la acción", induce un aprendizaje a base de narrar, escuchar y conversar, y casi todo ello en ausencia de los sucesos y situaciones que se describen o sobre los que se habla (1988:199-200).

Bruner (1988) afirma que lo específico de los aprendizajes escolares y que los hace diferentes de otras formas de aprendizaje y, a la vez, les confiere una gran potencialidad, es el hecho de que se apoyan en la narración y el diálogo. Al inicio de este capítulo hemos manifestado la existencia de relaciones interdependientes entre la construcción de conocimiento y los procesos comunicativos. En el contexto escolar, esta interdependencia se manifiesta, de acuerdo con Bruner (1988), mediante *aprendizajes estipulativos* que optimizan al máximo la naturaleza simbólica del lenguaje. Así, en la escuela se aprenden cosas que no están delante, pero de las cuales se estipula su existencia, «su *status* de mundo posible» (Bruner, 1988:200). El autor es categórico y afirma sin ambages que cuando se profundiza en los efectos de este tipo de aprendizaje se descubre que tiene efectos sorprendentes.

Actualmente existe una literatura muy rigurosa acerca de los inequívocos resultados que produce la escolarización, sobre todo en el Tercer Mundo. Esencialmente, todas las comparaciones entre niños escolarizados y no escolarizados arrojan el mismo resultado: ha aumentado de forma sorprendente la capacidad para plantear y considerar hipótesis, para utilizar el lenguaje no en términos de aquí y ahora, sino del entonces y allí, en términos de lo posible, de lo contingente (1988:200).

Por eso, no es posible aprender desde una perspectiva constructivista si profesorado y alumnado no construyen conjuntamente sistemas de significados compartidos en torno al contenido que se enseña y se aprende (Coll *et al.*, 1992; Lemke, 1997, 2002). Todos los contenidos escolares remiten a significados convencionales y arbitrarios que deben ser negociados conjuntamente en el proceso de enseñanza y aprendizaje. Y, de acuerdo con la perspectiva de la psicología cultural, el dominio de los procedimientos implicados en la narración y el diálogo revierten especialmente en la individualización de las personas, de modo que, aprendiendo a usar dichos procedimientos en el ámbito de lo social, pueden utilizarse de forma individual como instrumentos de la cognición y del pensamiento.

Los aprendizajes escolares, objeto de las prácticas sociales escolares, se caracterizan, pues, por su realización en un espacio y en un tiempo propio, dentro de un universo específico, diferente del que conforma la realidad social. Y que, por tanto, requieren del uso del lenguaje para poder ser incorporados con su grandeza consiguiente: conformar la mente humana para ejercer pletóricamente todas sus facultades. En definitiva, la escolarización eficaz comporta la entrada a la cultura, a una nueva forma de construir la realidad y de pensar acerca del mundo (Bruner, 1988, 1997).

Este punto de vista sobre el carácter específico de los aprendizajes escolares confiere una importancia decisiva a los elementos que condicionan las actitudes favorables hacia ellos y que tienden a estimular y a motivar positivamente de cara a dichos aprendizajes, sobre todo a aquellos que se refieren a las capacidades básicas implicadas en el uso del lenguaje. En este sentido, a menudo se ha insistido en la existencia de un "currículum

oculto” que se desarrolla más allá de la escuela y que, a partir principalmente de la familia, configura un entorno de estímulos favorables y plenos de sentido en la infancia y la adolescencia procedente de las clases medias con una formación académica. Pierre Bourdieu introdujo el término de “capital cultural” para designar el conjunto de prerrequisitos sociales, culturales, actitudinales y afectivos que se revelan decisivos a la hora de tener éxito en los aprendizajes escolares.

Estas ideas han conformado proyectos para intentar superar “desde dentro” los supuestos déficit que se atribuyen a las familias o al entorno social de determinadas criaturas. Por ejemplo, los programas encaminados a la mejora de prácticas educativas familiares como el *Head Start*¹³ o a reforzar determinados aspectos en forma de “escuelas aceleradas” o a transformar la comunidad educativa, en el cual se integran las familias, en una comunidad de aprendizaje, todos ellos tienen una dirección compensatoria que pretende mejorar el “capital cultural” del alumnado. Sin negar el interés y la pertinencia de estos y otros enfoques compensatorios creemos que es posible añadir otro punto de vista.

La importancia creciente atribuida a la educación es particularmente perceptible en el incremento de iniciativas y propuestas educativas que, a través de las familias o más allá de éstas, se producen en el territorio. Diferentes agentes, con actuaciones más o menos intencionalmente educativas, atienden demandas, hacen propuestas e intentan satisfacer necesidades educativas de la infancia y la juventud más allá del ámbito escolar: en el terreno del ocio, del deporte, de la formación y la inserción laboral, de la formación cultural y artística, de la educación sanitaria o vial, de la difusión de determinados valores, etc. Estas iniciativas conforman, sobre todo en los barrios de clase media, un rico tejido educativo que, al mismo tiempo que proporciona el ámbito para nuevos aprendizajes, refuerza positivamente las actitudes que favorecen los aprendizajes escolares. A la inversa, en muchos barrios con déficit económicos y sociales, este tejido

¹³ Es un programa dirigido a familias en situaciones desfavorecidas que intenta, mediante diferentes actividades en las que se implican niños y niñas con sus padres “compensar”, desventajas antes de que las criaturas se incorporen a la escuela.

es muy débil y, por razones diversas (en muchos casos más culturales¹⁴ que estrictamente económicas), queda al margen de las familias y de sus criaturas.

El centro escolar, escuela e instituto, es una institución y, por la misma importancia social de los aprendizajes escolares y por la creciente importancia atribuida a la educación, una institución significativa en relación con su entorno. Este enfoque buscaría contemplar la institución escolar como un elemento más de enriquecimiento del entorno y como un factor de articulación y de dinamización de la comunidad más próxima, más allá de la estricta comunidad escolar.

Este punto de vista es incompatible, como veremos en el siguiente capítulo, con una visión rígida del centro docente como sucursal del sistema educativo uniforme y uniformador heredado de un modelo de educación de raíces napoleónicas que veía en la enseñanza pública un instrumento para la formación de ciudadanos y que hacía del profesorado los “húsares de la República”. La educación ha basculado del campo de los derechos políticos (el derecho a la ciudadanía) al campo de los derechos sociales universales (el derecho de las personas a acceder a una educación que permita su realización, o al menos que no la impida, un derecho que cada vez resiste menos su presentación como “obligación” y que cada vez más se presenta como la satisfacción de demandas específicas —como ocurre con la sanidad—).

Sin embargo, este punto de vista tampoco casa bien con una simple adaptación al medio, a las demandas individuales o al “mercado”, que desvaloriza lo que es específico de la educación escolar. Aceptar que el entorno, el territorio, “también” educa no significa rebajar la importancia de los aprendizajes escolares. Bien al contrario, permite creer que la densidad de iniciativas intencionalmente educativas por parte de agentes diversos, aumentará la eficacia de los aprendizajes específicamente escolares.

¹⁴ El concepto de “capital social” (red de relaciones) o “capital cultural” (conocimientos) da cuenta de esta diferencia.

3.2. Los aprendizajes y el currículum escolar

Todo lo que sucede en la sociedad “se siente” en la escuela. En otras palabras, todos los cambios estructurales que se registran en las principales dimensiones de nuestras sociedades tienen su manifestación en las instituciones y prácticas escolares. En la escuela “entran” la pobreza y la exclusión social, como las culturas juveniles y adolescentes, la violencia, la enfermedad, el miedo, la inseguridad, las lenguas no oficiales, la delincuencia, la droga, el sexo, etcétera. Esta “invasión” de la sociedad en la vida escolar es una de las novedades de la agenda actual y está poniendo en tela de juicio muchos dispositivos y modos de hacer las cosas en las instituciones escolares: el currículum, los métodos y tiempos pedagógicos, las relaciones de autoridad, etcétera (Tentin, 2008:12).

Coll (2006), desde otra perspectiva, muestra que el actual currículum se adapta mal a las nuevas demandas sociales y que aumenta la conciencia social de que «algunas competencias y contenidos de aprendizaje esenciales para el ejercicio de la ciudadanía en este nuevo escenario se encuentran escasamente representadas en el currículo escolar» (2006:5). Sin embargo, el mismo autor afirma que todas las modificaciones realizadas alrededor del currículum siempre han consistido en añadir más cosas a los contenidos ya existentes. Este planteamiento tiene muchos problemas.

Amplios sectores del profesorado, tanto de educación primaria como de educación secundaria obligatoria, coinciden en valorar –y yo comparto esta valoración– que es totalmente imposible que el alumnado pueda aprender y el profesorado pueda enseñar todos los contenidos ya incluidos en los currículos actualmente vigentes de estos niveles educativos. Se trata también de una valoración extendida, pero que conduce en este caso a subrayar la necesidad de una revisión del currículo en una dirección opuesta a la anterior, es decir, orientada a reducir los contenidos de aprendizaje. En efecto, las implicaciones altamente negativas para la calidad de la educación escolar de unos currículos sobrecargados y excesivos son de sobra conocidas: generan frustración en el profesorado y sentimientos de fracaso y de incompetencia en el alumnado, obligados unos y otros a enseñar y aprender, respectivamente, cantidades considerables de contenidos a los

que no siempre consiguen atribuir sentido; refuerzan la tendencia a primar la cantidad de los contenidos que se ven o se trabajan en el aula, por encima de su asimilación y apropiación significativas; son el caldo de cultivo de metodologías puramente transmisivas y constituyen uno de los obstáculos principales para la realización de aprendizajes reflexivos, funcionales y significativos, e introducen una dificultad añadida, muy difícil de afrontar y resolver, al ya de por sí complejo y difícil tema de la atención educativa a la diversidad (2006:5).

Esta reflexión es enormemente acertada para comprender mejor la especificidad de los aprendizajes escolares. Hemos defendido que una de las tareas escolares, aquella que constituye su grandeza, consiste en enseñar y aprender el “oficio de aprender” en situaciones estipulativas, lo cual obliga a alejarse de la acumulación repetitiva de contenidos, uno detrás de otro, y fomentar su incorporación desde situaciones funcionales que tengan sentido para el alumnado y promuevan la reflexión sobre ellos.

Desde esta perspectiva, la discusión sobre cómo concretar las intenciones educativas o, en otras palabras, qué contenidos se deben de enseñar y qué aprendizajes se deben fomentar resulta fundamental. Coll (2006) y Coll y Martín (2006) abordan esta cuestión y distinguen entre «lo básico imprescindible» y «lo básico deseable». El contenido básico e imprescindible se refiere a los aprendizajes que deben incorporar todas las personas que, en caso de no hacerlo, condicionan negativamente su desarrollo personal y social con los consiguientes efectos negativos respecto a su inserción social. Mientras que el contenido básico y deseable constituye el conjunto de aprendizajes que, aún siendo importantes para el desarrollo personal y social de las personas, no condicionan, ni comprometen, si no se incorporan, dicho desarrollo.

Esta discusión no es baladí si, tal y como afirman la inmensa mayoría de administraciones educativas los objetivos de la educación se deben plasmar en términos de competencias o de capacidades. No es éste el lugar para discutir la distinción entre “competencia” y “capacidad” o sobre lo que aporta la formulación de los objetivos de la educación en términos de competencias versus capacidades (ver Bronckart, Boulea y Pou-

liot, 2005; Coll, 2007; Perrenoud, 2002). Lo importante es que tanto las competencias como las capacidades son el resultado de aprendizajes específicos. Así, frente a las versiones constructivistas en educación que afirman que el desarrollo individual y social crece de manera espontánea a partir de la actividad individual de las alumnas y los alumnos con los objetos de conocimiento, la psicología cultural ha puesto de manifiesto que no hay construcción de conocimiento al margen de las personas que median entre la actividad del alumnado y el objeto de conocimiento. Es decir, de las personas que enseñan contenidos concretos y, desde su práctica educativa, permiten su incorporación y asimilación por parte del alumnado.

Para adquirir o desarrollar una competencia –al igual que para adquirir o desarrollar una capacidad–, hay que asimilar y apropiarse siempre de una serie de saberes asociados a ella; y además –no en lugar de– aprender a movilizarlos y aplicarlos. (Coll, 2007:38).

No obstante, como señalan los autores, el establecimiento de la distinción entre «lo básico imprescindible» y «lo básico deseable» no es nada fácil de hacer. Primero, la educación y, por tanto, también la educación escolar, responde a un proyecto colectivo, social e intencional que está teñido ideológicamente. Así, no es lo mismo determinar los contenidos que forman parte de lo imprescindible si se afirma que los objetivos y las funciones de la educación son sólo la prevención de la exclusión y la marginación que si se afirma que de lo que se trata es únicamente de crear elites bien preparadas que compitan en el terreno de la economía mundial. Es decir, la definición de lo imprescindible en la educación básica no es sólo una cuestión técnica, sino que requiere un acuerdo social sobre las finalidades y los objetivos de la educación. Segundo, las modificaciones sociales, antes comentadas, así como el reconocimiento de que la educación va más allá de la escuela y que se ejerce por múltiples agentes sociales plantea también problemas importantes para distinguir entre lo imprescindible y lo deseable en la educación escolar básica. Así, como veremos más adelante, determinados aprendizajes que se realizaban en contextos no escolares se han

dejado de hacer y, al contrario, aprendizajes que anteriormente formaban parte exclusivamente de la educación escolar hoy se realizan (o se pueden realizar) en otros contextos educativos. Por eso, la reflexión sobre los aprendizajes imprescindibles requiere mostrar claramente cuáles son específicamente escolares, cuáles forman parte de la frontera entre la escuela y el territorio y cuáles se incorporan fundamentalmente desde otros contextos educativos como, por ejemplo, la familia o a través de la influencia educativa de los medios electrónicos y de comunicación. Y, ciertamente, ello no es una tarea fácil.

Otro aspecto importante de la discusión tiene que ver con la relación entre los aprendizajes específicos y las competencias o capacidades del alumnado. Como ya se ha dicho, la tendencia reciente en las administraciones educativas de un gran número de países, entre ellos España, consiste en formular los objetivos de la educación en términos de competencias. Parece evidente que desde el punto de vista de intentar establecer lo imprescindible y lo deseable en la educación básica es necesario establecer unas competencias clave y unos saberes fundamentales asociados con ellas (Coll, 2006). Ahora bien, la extensión de este punto de vista en relación con el desarrollo de capacidades relacionadas con el ejercicio de la ciudadanía global y local homogeneiza los currícula de los países que adoptan esta posición. Es decir, establecer competencias claves y saberes fundamentales, asociados a ellas, en el ámbito de la educación escolar básica, especialmente de aquello que es imprescindible, puede comportar «un proceso de homogeneización curricular que haga invisible e incluso ahogue la diversidad cultural» (Coll, 2006:13).

Los aprendizajes básicos –sobre todo los aprendizajes básicos imprescindibles definidos sólo en términos de competencias– serán probablemente los mismos o muy similares en todos los países y en todas las sociedades. Ahora bien, en los diferentes países y sociedades el despliegue y la utilización de estas competencias adquiere su verdadero sentido en el marco de actividades y prácticas socioculturales diversas, en el sentido vygotskiano de la expresión, que exigen a los participantes el dominio de unos saberes específicos –conocimientos, habilidades, valores, actitudes– no reducibles a una aplicación desencarnada y descontextualizada de las

competencias implicadas. La toma en consideración de los saberes asociados a las competencias no sólo es una necesidad, a nuestro entender, para asegurar su adquisición y desarrollo, sino que es también una garantía para elaborar unas propuestas curriculares que hagan compatibles la aspiración de educar al alumnado para el ejercicio de una "ciudadanía universal" con la aspiración de educarlo para el ejercicio de una ciudadanía enraizada en la realidad social, cultural, nacional y regional de la que forma parte (Coll y Martín, 2006:9).

En fin, la educación escolar tiene una enorme potencialidad ya que permite el aprendizaje de contenidos específicos en un marco estipulativo que garantiza el desarrollo personal y social del alumnado, así como su formación para insertarse felizmente en el mundo laboral y profesional. No obstante, ello no significa que todos los saberes imprescindibles, así como las competencias clave a desarrollar, se tengan que hacer necesariamente desde el contexto escolar. De hecho, una tarea importante consiste en delimitar los aprendizajes básicos esenciales que son específicamente escolares y, a la vez, como ya hemos señalado, vertebrar la actividad educativa escolar con la actividad educativa en el territorio para, en un camino de ida y vuelta, y desde la autonomía de los centros escolares, establecer continuidades educativas que garanticen a todas las personas una formación básica.

4. Acerca de los procesos de socialización en la sociedad de la información

Un aspecto central de esta discusión se refiere a los aprendizajes específicamente escolares relacionados con la construcción identitaria o, en otros términos, con la socialización de la infancia, la adolescencia y la juventud. El debilitamiento de los marcos de referencia tradicionales que venían impuestos a las personas (nación, etnia, religión, clase social, etc.) y las modificaciones de las instituciones (familia, iglesia y estado) que los transmitían han fomentado la idea de una "crisis identitaria" que planea en todo el planeta (Bauman, 2000; Beck, 1998; Castells, 1998, Tedesco, 1999). Además, no sólo se han modificado los factores implicados en la construcción identitaria, sino que también se

ha modificado la forma de hacerlo. Así, antaño, las identidades se imponían “desde fuera” o, en otras palabras, existían unos marcos referenciales que se daban por “supuestos” y no entraban en discusión. Hoy, sin embargo, dicha construcción es un proceso individual con pocos apoyos institucionales. Históricamente, la educación escolar, con formas diversas y, a veces, diferencias notables, entre los estados, ha jugado un papel institucional central en la “imposición” desde fuera de los valores y las normas relativas al ejercicio de la ciudadanía. Sin embargo, como señala Tedesco (1996), los supuestos sobre los que trabajaba la educación escolar: 1) la familia asume la responsabilidad educativa de la formación del núcleo básico de la personalidad y 2) existe un patrimonio cultural dominante y hegemónico que la escuela debe transmitir, se han visto trastocados gracias a los cambios económicos, sociales, institucionales y culturales implicados en la nueva sociedad. Por eso, el papel socializador de la escuela se ha hecho más complejo y su autoridad como institución se ha debilitado.

En este apartado, asumimos esta posición, pero defendemos que la escuela continúa siendo un lugar privilegiado para la socialización de la infancia y la adolescencia. Ciertamente, no de la manera en que ha cumplido esta posición en el pasado, sino de manera diferente, pero desde la reivindicación de su existencia como único “lugar” en el que se pueden promover experiencias y aprendizajes que compensen el “déficit socializador” de algunas de las instancias sociales como, por ejemplo, los medios electrónicos y de comunicación.

4.1. La escuela y los procesos de socialización

La historia de la educación occidental está [...] intimamente relacionada con la historia de la construcción de la nación y de la democracia. Dominique Schnapper (1994) mostró recientemente que la democracia moderna nació bajo la forma nacional. La legitimidad política dejó de fundarse en la dinastía o en la religión para basarse en la soberanía popular. El límite a la participación ciudadana quedó reducido a la condición de extranjero. La historia de los Estados nacionales así como la historia del sufragio universal muestran la enorme importancia que tuvo la educación, entendida como proceso de socialización, en la consoli-

dación de la nación democrática. La incorporación universal a la educación fue el instrumento a través del cual operó la integración política y, como lo muestran los análisis históricos del proceso de construcción nacional, la formación de la ciudadanía implicó una adhesión a la nación por encima de cualquier otro vínculo de tipo ya sea religioso, cultural o étnico (Rossanvallon, 1994) (Tedesco, 1996:78).

Durkheim (2002) fue el ideólogo de esta concepción de la educación escolar especialmente a través de sus escritos sobre la educación moral. Emile Durkheim en 1902 propuso la moral laica y republicana como sustitución de la “arcaica” moral religiosa tradicional. Pero, dicha sustitución no implicaba un cambio en su “enseñanza”. Al contrario, debía apoyarse también en los símbolos, los rituales y, especialmente, en un fuerte sentido de autoridad de las personas que encarnaban los valores y las normas de la moral laica y republicana. Así, la socialización escolar imponía, desde la autoridad del profesorado, investida por los poderes políticos, los valores y las normas sociales dominantes que permitían el ejercicio de la ciudadanía a todas las personas independientemente de sus características étnicas, religiosas, familiares o lingüísticas en origen.

Esta concepción dejaba fuera de la escuela cualquier particularismo social y cultural, fuera del tipo que fuera. De hecho, se trataba de imponer una visión del mundo homogénea alrededor del ejercicio de la democracia y la participación en la nación. La escuela diferenciaba entre “lo público” y “lo privado” y socializaba de manera igualitaria en aquello que era considerado como público, quedando los particularismos fuera de la escuela. De hecho, como señala Tedesco (1996), esta separación entre escuela y sociedad era la condición necesaria para su funcionamiento.

En el momento fundacional y durante las primeras etapas del desarrollo de los Estados y los sistemas escolares modernos, la escuela era un mundo separado y reivindicaba para sí un carácter sagrado. La relación estaba marcada por una clara distinción entre el adentro escolar y el afuera social. La escuela era el lugar donde se conservaban y difundían valores sagrados que, en cierta medida, estaban «más allá de toda discusión». La sociedad era un terreno de conquista, donde predominaba «la bar-

barie», mientras que la escuela era una avanzada de la «civilización» y sus ideas de Razón, Progreso y Patria revestían un carácter tan sagrado como las verdades reveladas de la tradición religiosa (Tentin, 2008).

Desde esta perspectiva, escuela y sociedad eran dos mundos opuestos, separados y, a veces, enfrentados. El alumnado y sus familias, independientemente de sus características, tenían que adaptarse a los valores y a las normas de la institución escolar, los cuales eran evaluados como “superiores” a los valores y las normas que formaban parte de la “barbarie” social. La escuela tenía que enseñar a comportarse “bien”, a hablar “correctamente” y a ejercer responsablemente la ciudadanía a través de los valores republicanos y laicos. Lo “otro”, lo particular (religión, lengua, etnia, cultura, etc.), formaba parte de la persona (o de la familia) y, en ningún caso, podía interferir con el trabajo escolar. Y, de hecho, este “invento” escolar funcionó bien en sectores importantes de la población (aunque también dejó al margen a otros sectores) gracias a la existencia de amplias continuidades entre la escuela y la sociedad. Es decir, a pesar del desgaje entre ambos mundos, existía una amplia conciencia social de que ya estaba bien que fuera así porque, entre otras cosas, la participación activa y el éxito en el mundo escolar implicaba la movilidad “hacia arriba” en la jerarquía social de la sociedad industrial. Por ejemplo, la frase, tantas veces dicha y tantas veces oída, según la cual «el que vale, vale, y el que no, que se ponga a trabajar» refleja este acuerdo entre escuela y sociedad. En definitiva, lo que se dice es que el fracaso escolar es un fracaso biológico, no es un fracaso ni de la escuela, ni de la familia, sino que se relaciona con la dotación genética de cada persona. La educación básica y universal garantizaba a todas las personas el ejercicio de la ciudadanía y el “plus” escolar, el que se relacionaba con la promoción social, era una cuestión exclusivamente individual sin que ni escuela, ni sociedad, se vieran implicadas.

En el momento que la escuela fue diseñada como una institución especializada y cuya responsabilidad no era de todos los actores sociales sino responsabilidad fundamental del Estado en tanto institución que asume la representación de la voluntad y los intereses generales, el mensaje socializador de la escuela tuvo un

carácter innovador muy importante. Dicho mensaje representaba lo que se entendía como la modernización frente al tradicionalismo de las otras agencias socializadoras. La historia de la educación nos muestra que el proyecto educativo democrático tuvo en sus orígenes una fuerte capacidad socializadora. Esta capacidad de incorporar al conjunto de la población no sólo desde el punto de vista cuantitativo sino cualitativo estuvo asociada a la concepción transformadora con la cual los actores del proceso educativo, los maestros, los directores de escuela, los profesores, enfocaban su tarea y con la manera como la sociedad en su conjunto percibía esta función (Tedesco: 1996:80).

Pero, el “invento” ha funcionado mientras socialmente primaban valores como la homogeneidad o la negación, más allá de lo privado, de la diversidad social real o mientras otras instituciones, como la familia, funcionaban paralelamente a la institución escolar sin cuestionar ni sus pretensiones, ni sus formas de socialización o mientras las personas podían incorporarse a la vida laboral y profesional, sin muchas dificultades, y así labrarse un futuro feliz exclusivamente desde la educación básica.

Los cambios sociales, ya señalados, han modificado el panorama y, de acuerdo con la cita de Tentin (2008), hoy todo entra en la escuela. La frontera entre “lo público” y “lo privado” está desdibujada, la tendencia a sustituir la “oferta” por la “demanda” desdibuja los marcos referenciales universales y, finalmente, el cuestionamiento de la homogeneidad como un valor en sí mismo ha significado que las formas tradicionales de socialización de la escuela, entre ellas la autoridad del profesorado, sean poco operantes e, incluso, absolutamente inválidas para determinados sectores del alumnado y de sus familias.

4.2. La aparición de nuevas formas de socialización

El desarrollo de las tecnologías de la información y la comunicación implica un sinfín de medios electrónicos, vehiculados por la imagen, de los cuales Internet es su máxima expresión. La afirmación de Marshall McLuhan (1987), formulada en 1964, sobre la televisión según la cual «el medio es el mensaje» incide directamente en la función individualizadora y socializante de los medios de comunicación. Esta afirmación contribuyó a la apari-

ción del término de “cultura mediática” que, si bien inicialmente estaba relacionado con la televisión, se puede extender a la amplia gama de medios de comunicación y electrónicos.

McLuhan pensaba «que todo medio de comunicación ejerce efectos sociales y psicológicos sobre su audiencia, dando lugar a determinadas relaciones sociales y a una particular forma de conciencia o a un modo de pensar que son totalmente independientes del contenido que es transmitido. Estos efectos constituyen el mensaje del medio» (Greenfield, 1985:26-27). Para McLuhan, el contenido de la comunicación es secundario, lo importante es la cultura que genera el propio medio y, consecuentemente, las modificaciones que se producen a partir de ella. En concreto, considera que cualquier invención técnica debe considerarse como una extensión o prolongación de alguna facultad humana. Como dice León Sáez Ybarra (1992), la televisión sería «un ojo prolongado sin limitaciones de tiempo y espacio» (1992:54)¹⁵. De este modo, los diferentes medios, dice McLuhan, provocan diferencias substanciales en la cultura y, en consecuencia, en la percepción de la realidad.

Sin entrar a discutir los límites de esta propuesta (Ferrés, 1994; Greenfield, 1985; Mariet, 1989; Pérez Tornero, 1991; Postman, 1991; Solé, 1996; Winn, 1992) lo que es importante es que la “cultura mediática” se ha convertido en una importante fuente de socialización de la infancia, la adolescencia y la juventud.

Pero, parece claro que «los medios de comunicación no han sido diseñados como agencias encargadas de la formación moral y cultural de las personas» (Tedesco, 1996:82). Probablemente, al inicio, la televisión ofrecía, al igual que la escuela, el mismo producto que tenía un fuerte poder homogeneizador. Pero, con el transcurso del tiempo, y de la mano del nuevo capitalismo, se han desarrollado las televisiones privadas, la televisión por cable, Internet y un sinnúmero de ofertas claramente diferenciadas en las que predomina la “lógica de la demanda” en lugar de la “lógica de la oferta” que caracterizaba el producto único que

¹⁵ B. Hodge y D. Tripp (1988:57) relatan una anécdota de un niño de nueve años el cual, tras preguntarle cómo entendía un programa de televisión, contestó *«pues se escucha con los ojos o así»*.

vendía el capitalismo industrial y los valores y normas universales que se transmitían en la escuela.

Desde finales del siglo pasado, la nueva economía ha abandonado las formas tradicionales de producción que consistían en la fabricación de productos en serie para amplios mercados y las ha sustituido por la lógica de la demanda del cliente, sobre la base de producir productos de consumo diversificados de acuerdo con los gustos y preferencias de las personas. El consumo se ha convertido en el eje principal y, por tanto, los medios electrónicos y de comunicación realizan ofertas múltiples y, en muchos casos, dispares, de modo que los procesos de socialización que inducen tienden, antes que a homogeneizar, a diferenciar, a separar y a fragmentar.

A diferencia del supuesto carácter cohesionador que tenía la propuesta escolar, que asumía una única concepción del mundo y de la sociedad, los procesos de socialización que se derivan de la utilización masiva de las tecnologías de la información y la comunicación se relacionan directamente con el consumo de productos que dan satisfacción a los gustos, preferencias y creencias individuales y, consecuentemente, tienen un efecto disgregador. Por ejemplo, la participación voluntaria en redes determinadas comporta una clara homogeneización que excluye a los diferentes, lo cual separa y fragmenta. Tedesco (1999) sostiene que, en la nueva sociedad, basada únicamente en los mecanismos del mercado, las formas tradicionales de solidaridad y de cohesión van desapareciendo y se va construyendo una sociedad cada vez más atomizada en la que aparecen nuevas formas de solidaridad y asociación que no están asociadas a movimientos integradores, de modo que aparece «una nueva obligación, la de generar uno mismo su forma de inserción social» (1999:30).

Por eso, la institución escolar como fuente de cohesión social y como punto de apoyo para la construcción de la identidad se ha convertido en más necesaria que nunca. De hecho, como veremos más adelante, las tendencias sociales dejan pocos espacios y lugares para promover la cohesión social.¹⁶ Uno de

¹⁶ Qué tipo de cohesión social y con qué orientación es algo muy importante de lo que ya se ha hablado brevemente en la Introducción de este libro.

ellos es la escuela. Pero, evidentemente, no se trata de recuperar la escuela tradicional. Ello es imposible. Ya hemos señalado que, a diferencia de épocas anteriores, hoy todo entra en la institución escolar y, por tanto, la cuestión reside en cómo conjugar desde la práctica educativa la tensión existente en la promoción de la cohesión social y el tratamiento de la diversidad.

Por otro lado, junto a la aparición de nuevas formas de socialización, las instituciones clásicas, familia y estado, continúan existiendo y, por tanto, vale la pena reflexionar sobre los cambios producidos para comprender mejor la especificidad de la institución escolar.

5. La crisis del estado-nación

La globalización es una realidad que tiene que ver con el desarrollo de las tecnologías de la información y la comunicación, de manera que los capitales financieros se mueven en tiempo real a escala planetaria, lo cual conlleva la creación de entidades supranacionales (Unión Europea, Fondo Monetario Internacional, Banco Mundial, G-7 y otros) que regulan y dirigen los procesos económicos. Ello significa que, cada vez en menor medida, los estados o las naciones son quienes tienen el control de sus propias economías, y no que, en buena parte, se dediquen a aplicar aquello que viene definido supranacionalmente. A la vez, se produce el fenómeno de la deslocalización de las empresas, ya que, gracias a las tecnologías de la información, se pueden mantener interconectadas independientemente de su lugar de ubicación. La reducción de los costes de producción, especialmente de los costes implicados en los salarios, conlleva el traslado de las empresas y, por tanto, queda mermada la capacidad recaudadora de los estados con sus consiguientes implicaciones en la posibilidad de definir políticas presupuestarias o monetarias.

Esta realidad introduce problemas importantes respecto a la noción de ciudadanía tal y como se entendía en la sociedad industrial. Históricamente, el concepto de ciudadanía ha estado asociado a la nación y, por tanto, la ciudadanía implicaba derechos y deberes políticos que se ejercían en el ámbito del estado-nación. En buena parte, ello sigue siendo así y, por lo tanto, la

dicotomía *nacional versus extranjero* sigue teniendo un contenido excluyente en lo que se refiere al ejercicio de los derechos vinculados a la ciudadanía (entre los que se encuentran los asociados al estado o sociedad del bienestar). Por ello, sigue siendo democráticamente necesario extender la ciudadanía a todas las personas que residen habitualmente en un estado independientemente de su origen nacional.

En cualquier caso, dicho esto que nos parece importante, también queremos resaltar que el concepto de ciudadanía asociado únicamente a la nación ha visto debilitado su significado. En concreto, queremos analizar dos fenómenos distintos, pero íntimamente relacionados, que conllevan una reformulación de la ciudadanía, tal y como ha sido concebida históricamente. Primero, nos referimos a la movilidad geográfica de las personas en la sociedad de la información y, en segundo lugar, a la dinámica entre lo global y lo local.

5.1. La movilidad geográfica de las personas y los procesos migratorios

La globalización no implica únicamente la movilidad del capital financiero o de las empresas a lo largo del planeta, sino también de las personas. Herault (2006) afirma, de acuerdo con los datos de las Naciones Unidas, que «nunca tantas personas y familias han circulado entre los países y los continentes, de modo que la movilidad se ha convertido en una de las características de nuestra época» (2006:1). El autor apunta algunas razones como, por ejemplo, la mejora del transporte o el aumento de sistemas democráticos; pero, desde su punto de vista, el fenómeno de la movilidad geográfica está estrechamente relacionado con la interconexión de todas las economías y el desarrollo de las tecnologías de la información y la comunicación. Por eso, la comprensión de lo que se conoce como el “fenómeno migratorio” obliga a una reflexión sobre las características del nuevo capitalismo en la sociedad de la información.

Castells (1997) cuando analiza la sociedad de la información afirma que existe una tendencia que aumenta sus características horizontales en relación con la jerarquía social de la sociedad

industrial. El autor utiliza el término de “nodo” para designar los diferentes elementos que forman parte de una red horizontal determinada. En este sentido, los nodos se modifican en función de la red escogida. Por ejemplo, en la red del tráfico de drogas que penetra en economías, sociedades y estados de todo el mundo son «los campos de coca y amapola, los laboratorios clandestinos, las pistas de aterrizaje secretas, las bandas callejeras y las instituciones financieras de blanqueo de dinero» (Castells, 1997:506). Y, en la red política que gobierna la Unión Europea encontramos «los consejos nacionales de ministros y los comisarios europeos» (Castells, 1997:506).

La tipología definida por las redes determina que la distancia (o intensidad y frecuencia de la interacción) entre dos puntos (o posiciones sociales) sea más corta (o más frecuente, o más intensa) si ambos son nodos de una red que si no pertenecen a la misma. Por otra parte, dentro de una red determinada, los flujos no tienen distancia, o es la misma, entre los nodos. Así pues, la distancia (física, social, económica, política, cultural) para un punto o posición determinados varía entre cero (para cualquier nodo de la misma red) e infinito (para cualquier punto externo a la red) (Castells: 1997:506).

Y, en referencia al proceso de producción, la horizontabilidad que caracteriza, cada vez más, el nuevo orden social capitalista se traduce «en un sistema orientado al consumo diversificado y basado en la organización en redes, que otorga amplios poderes de decisión a las unidades locales» (Tedesco, 2005:6). Esta nueva organización del trabajo, caracterizada por la flexibilidad y la innovación permanente, conlleva tendencias sociales que implican el aumento significativo de la desigualdad y la exclusión en las distintas sociedades y en el orden económico planetario. La desigualdad se refiere a la apropiación desigual, en términos relativos, de la riqueza por parte de las personas y los grupos sociales. La desigualdad siempre ha estado presente en el capitalismo, pero lo que es nuevo en relación con la segunda mitad del siglo xx es la polarización en la escala de distribución de la renta entre el vértice y la base, de modo que ambos crecen, mientras que el centro se va empequeñeciendo. Esta polarización relativa en los extremos no implica una disminución cuan-

titativa de las clases medias sino todo lo contrario. Lo que ocurre es que la renta que les corresponde es proporcionalmente menor. En las sociedades de bienestar, esta renta se repartía a través del estado de bienestar entre las clases medias y las clases trabajadoras. La quiebra relativa del estado de bienestar –de la mano del envejecimiento de la población, del propio incremento de las clases medias y de la exclusión de los más pobres–, ha comportado para las nuevas clases medias un aumento de los riesgos percibidos y de las inseguridades que afectan a temas vitales como la inserción laboral de los más jóvenes, el acceso a la vivienda, la asistencia sanitaria, las jubilaciones, la atención a la vejez, y también la educación en general, especialmente la educación escolar.

En el orden internacional, las consecuencias del fenómeno creciente de la desigualdad y la exclusión en referencia a la apropiación de la riqueza conllevan la marginación de territorios completos que quedan fuera de la participación en la nueva sociedad.

Castells (1998) afirma que la exclusión social es «el proceso que descalifica a una persona como trabajador en el contexto del capitalismo» (1998:98), y este proceso afecta tanto a personas como a territorios. Si el proceso afecta a un territorio –país, barrio, región, ciudad, etc.– comporta la exclusión de la mayoría de la población que habita en él.

Las estadísticas comparativas a nivel mundial afirman que «el ascenso del capitalismo informacional global se caracteriza por el desarrollo y subdesarrollo económicos simultáneos y la exclusión e inclusión sociales».(Castells, 1998:107). Ello implica polarización en la distribución de la riqueza, evolución diferencial de la desigualdad de la renta en el interior de los países y un aumento substancial de la pobreza y la miseria en el mundo en general en la mayoría de los países, tanto desarrollados como en vías de desarrollo. Castells (1998) muestra que, desde 1960 hasta 1990, zonas enteras del planeta como, por ejemplo, el África subsahariana, se han empobrecido notablemente mientras que los países europeos se han enriquecido notablemente. La economía global penetra en todos los territorios, pero lo hace de una manera selectiva con consecuencias no deseadas. Castells (1998) describe estas consecuencias:

Una geografía altamente diversificada de creación de valor que introducirá marcas diferenciadas entre países, regiones y áreas metropolitanas. En todas partes se encontrarán lugares y personas valiosas, incluso en el África Subsahariana... Pero también se encontrarán en todas partes territorios y personas desconectadas y marginadas, si bien en proporciones diferentes (1998:389).

La misma Unión Europea, en un comunicado sobre los efectos sociales de la globalización publicado en 2004, afirma que, en los países industrializados, la esperanza de vida entre 1950 y 1990 ha aumentado diez años o que, desde 1990, 200 millones de personas han salido de la pobreza, en China, pero que, a la vez, «países que albergan a unos 2.000 millones de personas no participan intensamente en la globalización y corren el riesgo de permanecer marginados de la economía mundial. Por ejemplo, en el África subsahariana el número de personas que viven con menos de un dólar al día ha aumentado en un 30 % durante la última década. La esperanza de vida se ha reducido, y las perspectivas de alcanzar los Objetivos de Desarrollo del Milenio no son buenas» (Comisión de las Comunidades Europeas, 2004:5). Igualmente, afirma que la pobreza y la desigualdad continúan siendo problemas importantes incluso en los países que tienen un elevado desarrollo.

Por tanto, nadie se puede extrañar de que, como el capital es global y el trabajo es local, se globalice la movilidad geográfica de las personas. La expulsión de territorios enteros de la nueva economía deja fuera, como hemos mostrado, a la mayoría de las personas del territorio independientemente de sus capacidades e, incluso, de sus titulaciones académicas. Esta situación obliga a las personas más capaces, a aquellas que, en definitiva, quieren participar en el nuevo orden social (y en sus beneficios) a acercarse a los territorios que están incluidos en el nuevo capitalismo.

La movilidad geográfica actual tiene poco que ver con los procesos migratorios de la sociedad industrial. En aquellos procesos, las migraciones estaban claramente relacionadas con el paso del campo a la ciudad y con la incorporación de la inmigración como mano de obra a los sistemas productivos de la

sociedad industrial y, por tanto, a la integración en la clase obrera de dichos países (o del mismo país). En la actualidad, sin negar la existencia de una inmigración con estas características, lo que caracteriza fundamentalmente los nuevos procesos migratorios se relaciona con la existencia de “proyectos de vida” de las personas que emigran desde territorios que han quedado fuera de la nueva economía o que tienen probabilidades de quedar fuera. Proyectos de vida que se relacionan, en parte, con la existencia de altas expectativas educativas respecto a sus criaturas que no pueden concretarse en sus países de origen. Por eso, ha aumentado espectacularmente la inmigración de las mujeres o de personas con un alto nivel educativo que no pueden concretar sus expectativas en su lugar de nacimiento. Además, este fenómeno tiene alcance planetario ya que, en la actualidad, cualquier persona en un punto del planeta se puede plantear su existencia en otro punto, distante poco o mucho, lo cual significa un aumento espectacular de la multiculturalidad y el plurilingüismo en las sociedades de acogida.

Evidentemente, los territorios de llegada de las personas que emigran son aquellos en los cuales es posible encontrar trabajo y labrarse un futuro, especialmente sus hijos y sus hijas. Un ejemplo es España, país que, en los últimos años, ha recibido, junto con Irlanda, el número mayor de personas inmigrantes, en términos absolutos y relativos, del conjunto de países de la Unión Europea. Las condiciones de crecimiento económico en España al inicio de la década de los años 2000 eran claramente superiores a la de países como Francia, Inglaterra o Alemania, lo cual ha significado un aumento espectacular de la diversidad étnica, religiosa, lingüística y cultural, mientras que, en el resto de los países europeos, el número de inmigrantes ha sido muy pequeño en comparación con el de España.

La Encuesta Nacional de Inmigrantes (INE, 2008a) realizada en España presenta algunos datos para comprender mejor el fenómeno migratorio actual. Primero, el 65% de las personas llegadas a España tenía trabajo en su país de origen y las principales razones para emigrar se relacionan con la mejora en el puesto laboral y la calidad de vida o, por razones familiares, en el caso de las personas que han llegado a través del reagrupamiento familiar. Sólo un 23,3% invoca la falta de empleo en su

país de origen. Segundo, la distribución del número de inmigrantes por origen y año de llegada se ha modificado notablemente. Así, mientras que antes de 1987, la inmigración procedía fundamentalmente de países desarrollados, en el periodo 2002-2007, los contingentes más importantes proceden de América Latina y del resto del mundo (excluidos los países desarrollados y África). Tercero, el nivel educativo de los y las inmigrantes de 20 a 34 años es muy semejante al de la población española. El informe reza así «la población inmigrante constituye una mano de obra con un perfil de cualificación medio de cierta relevancia. De hecho, la mayor parte de los inmigrantes (59%) tienen completados estudios de primer y segundo ciclo de secundaria, un 17% tienen estudios de educación superior y solo un 23% pertenecen al grupo de educación primaria o sin estudios. En este sentido, si bien existen ciertas diferencias con la sociedad española, éstas no pueden considerarse demasiado acusadas, al menos para el conjunto de la población inmigrante [...] Con todas las salvedades que se pueden establecer para esta comparación (población inmigrante y población española de 20 a 34 años), se aprecia entre la población española del Censo de 2001 una ligerísima mayor proporción de personas que tienen estudios de segundo ciclo y de grado superior respecto a la población inmigrante de la Encuesta Nacional de Inmigrantes 2007, aunque las diferencias no establecen patrones acusadamente distintos» (Reher, 2008:30). Finalmente, la encuesta muestra que, por ejemplo, en el caso de la inmigración latinoamericana el número de mujeres es notablemente mayor que el de hombres (100 versus 86 en los países andinos y 100 versus 82 en el resto de Latinoamérica), mientras que la inmigración africana es claramente masculina (197 hombres por cada 100 mujeres).

Estos datos muestran que las características de las personas que emigran actualmente son bastante diferentes de las de las personas que emigraban en los años 50, 60 o 70 del siglo pasado. En concreto, una mayor presencia de mujeres, un nivel educativo bastante más alto, deseos de mejora en la situación laboral respecto a la del país de origen y la representación de cualquier punto del planeta lo cual la caracteriza de una forma enormemente diversa.

Otro aspecto importante relacionado con las características de la movilidad geográfica actual se refiere a la movilidad permanente de las personas o, en otras palabras, al continuo flujo de cambios geográficos para mantenerse incluido en la nueva sociedad o para participar en redes sociales y familiares. Así, por ejemplo, una cosa es el lugar de llegada de las personas a la sociedad de acogida y, otra distinta, son los cambios, bien en el mismo país de acogida, bien hacia otros países de la misma área económica. En la Encuesta Nacional de Inmigrantes 2007 (Reher, 2008), realizada en España, aparece que la tasa de movilidad intermunicipal es del 37%, siendo la media de cambios entre municipios de 0,6 y el número medio de municipios en los que los inmigrantes han vivido desde que llegaron a España de 1,6.

No obstante, la movilidad geográfica no aparece únicamente entre las personas inmigrantes, sino que cada vez tiene más que ver con todas las personas que forman parte de una misma área económica. Éste es el caso de la Unión Europea, en la cual la movilidad de las personas “nacionales” ha aumentado enormemente, especialmente entre las personas jóvenes, en relación con el mercado de trabajo y con los propios programas dirigidos a fomentar dicha movilidad (Erasmus, Séneca, Comenius, etc.).

La creciente movilidad de las personas, nacionales y extranjeras, significa, a la vez, una ruptura con las identidades nacionales de las personas del siglo pasado. Ciertamente, la identidad nacional unidireccional continúa siendo importante, pero, la tendencia es hacia la “transnacionalidad”¹⁷ o, en otras palabras, a la configuración de nuevas formas de relación entre

¹⁷ Balbo (2005) considera que la aparición de la transnacionalidad es uno de los rasgos más característicos del fenómeno migratorio en la era de la globalización. Así, tras referirse a la existencia de personas, conocidas como inmigrantes internacionales, que residen permanentemente en un país en el cual no han nacido añade que existe un «un segundo tipo de condición que se refiere a la “migración transnacional”, en la que las personas pertenecen a dos o más comunidades al mismo tiempo. La diferencia entre los inmigrantes internacionales y transnacionales es a menudo oscura; cada vez aumenta más y más el número de personas que residen en un país de acogida mientras mantienen estrechos lazos con sus países de origen. Además, pueden ser miembros también de varios tipos de redes (políticas, religiosas y otras formas de activismo) que existen en diferentes países a la vez» (2005:2).

personas que viven en países diferentes como, por ejemplo, personas que viven a la vez en dos países distintos; la movilidad territorial como norma; familias que mantienen el vínculo afectivo e identitario a pesar de vivir en estados diferentes; redes internacionales que alimentan la circulación continua de personas, etc. Todo ello afecta directamente a la concepción clásica del ejercicio de la ciudadanía en el ámbito del estado-nación. Por eso, la Unión Europea ha regulado la participación de cualquier residente de la Unión, independientemente de su origen nacional, en las elecciones municipales del país de residencia o, actualmente, está encima de la mesa la participación en las mismas elecciones de las personas extranjeras independientemente de su país de origen.

Por último, es importante resaltar que la actual movilidad geográfica no es un fenómeno pasajero. Ciertamente, el mercado laboral es una fuente importante de regulación de las corrientes migratorias, pero no es la única. El agravamiento de la situación de desigualdad y exclusión de muchos territorios, así como las propias necesidades económicas y de mantenimiento de algunas características del estado del bienestar a largo plazo de los países más desarrollados “obliga” a la movilidad geográfica en la sociedad actual. La Fundación Empresa y Sociedad (2008), formada entre otros por el BBVA, La Caixa, el Banco Popular, Banesto, BBK, el Corte Inglés, Prosegur o Iberia, publicó un informe en el que se afirma que, a pesar de la crisis económica en España, la inmigración es un fenómeno estructural y no coyuntural y que, en consecuencia, «el tema no es inmigración laboral sí o no, sino *cuánta inmigración necesitamos* no sólo para crecer sino incluso para mantener nuestra economía y qué valor añadido deben aportar para que mejore nuestra productividad» (2008:3). Y, continúa, «incluso en la hipótesis de crisis económica severa, necesitaríamos una media de 157.000 nuevos activos laborales inmigrantes cada año hasta 2020» (2008:4). Y, en un informe de la Unión Europea de 2007 se afirma que «si la Unión quiere evitar una disminución significativa de su población en edad de trabajar ya en 2017 se tendrá que mantener, como mínimo, el saldo positivo neto de 2 millones de inmigrantes de 2004/2005» o el mismo comisario europeo Jacques Barrot, el día anterior a la aprobación de la directiva del

retorno por el Parlamento Europeo, declaraba sorprendentemente que la Unión necesitaba alrededor de 20 millones de personas extranjeras desde ese momento hasta el año 2040.

En fin, poco queda de la deseada homogeneidad del estado-nación. La diversidad multicultural y plurilingüe define, cada vez más, a las sociedades occidentales y, por eso, ante la crisis del estado-nación, se adoptan políticas defensivas que o bien buscan la preservación de las identidades nacionales unidireccionales o bien enfatizan en el discurso los aspectos más esencialistas y excluyentes de supuestas raíces históricas nacionales.

5.2. Los flujos migratorios y las identidades nacionales

El sentimiento de que las identidades nacionales de las naciones con o sin estado estaban amenazadas se ha extendido entre las sociedades europeas. Sus manifestaciones son muchas y diversas; algunas, políticas como el voto a LePen en Francia o a los nacionalistas flamencos en Bélgica; otras, culturales como las amenazas que prevé Sartori (2001) si se regula el acceso a la ciudadanía de las personas extranjeras, especialmente las de fe islámica, y otras, religiosas, como el peligro de sustitución de campanarios románicos y góticos por minaretes musulmanes en los perfiles urbanos de pueblos y ciudades. En todos los casos, se junta el sentimiento de "invasión" con el de preservación de los rasgos que, desde su punto de vista, han constituido las esencias nacionales, incluidas las laicas y republicanas, y, todo ello, bajo el paraguas de la integración.

El primero en España en lanzar la alarma fue Miguel Herrero de Miñón para quien, dado que la inmigración es necesaria para mantener los grados de bienestar alcanzados en los países occidentales, lo mejor es seleccionarla étnicamente si no se quiere ver amenazadas las esencias identitarias.

La recepción de emigrantes legales obliga a plantear el problema de su integración. ¿Queremos una sociedad realmente abierta, por cohesionada, y dotada de identidad, o un interculturalismo, fragmentario más que pluralista, que produce tensiones y radicalizaciones? España no tiene aún ese problema; evitémoslo a tiempo [...] Para ello es importante que la programación de la

emigración favorezca la venida de quienes son más fácilmente integrables por razón de afinidad lingüística y cultural. Sin duda, iberoamericanos, rumanos y eslavos con preferencia a africanos. Una cosa es la cooperación intensa con el Magreb y otra el fomento de la difícilmente integrable inmigración magrebí [...] Frente al estuporoso ¡que vienen! planteémonos el racional ¿a quién traemos? (El País, 8 de octubre de 1999)

A Herrero de Miñón le han seguido en España y en el resto de Europa voces semejantes que, invocando esencias religiosas como el cardenal de Bolonia, Giacomo Biffi o, esencias igualitarias como Sartori (2001), han construido la noción del «inintegrable cultural» (Álvarez, 2002). Mikel Azurmendi desde su cargo en la administración del gobierno del Partido Popular identificó el supuesto problema tras los sucesos de El Ejido: «entre nosotros hay personas que no son y no pueden ser como nosotros, que no lo serán jamás. No es culpa “nuestra” si no podemos reconocerles como libres e iguales a nosotros».

Pero, probablemente, los lamentos de Sartori (2001) en forma de panfleto ideológico son los que han dado más cobertura a algunas de las proclamas que recientemente se escuchan en toda Europa. Este autor ha legitimado en nombre de los grandes principios de igualdad y defensa del pluralismo las actitudes xenóforas contra la inmigración proveniente de países islámicos e incluso contra la inmigración en general. Sartori (2001) afirma una concepción esencialista e inmutable del Islam. Para él, la cultura islámica se caracteriza por el fanatismo y la militancia religiosa.

Incluso cuando no hay fanatismo sigue siendo verdad que la visión del mundo islámica es teocrática y que no acepta la separación entre Iglesia y Estado, entre política y religión [...] Del mismo modo la ley coránica no reconoce los derechos del hombre como derechos individuales universales e inviolables. Y éstas son las verdaderas dificultades del problema. El occidental no ve al islámico como un “infel”. Pero para el islámico el occidental sí lo es (2001:53).

Desde su punto de vista, la tolerancia pluralista que caracteriza las sociedades occidentales no puede ceder ante “extranjeros culturales” que, en definitiva, son “enemigos culturales”. Por eso, o no deben venir, o si ya están deben ser excluidos políti-

camente ya que si alcanzan el derecho a votar, «ese voto servirá, con toda probabilidad, para hacerles intocables en las aceras, para imponer sus fiestas religiosas (el viernes) e, incluso, son problemas en ebullición (en Francia) el chador de las mujeres, la poligamia y la ablación del clítoris» (2001:118).

Esta manera de pensar se apoya en datos falsos como, por ejemplo, la afirmación de más de 200.000 uniones polígamas en París cuando los datos reales muestran únicamente unas 10.000 en toda Francia (Tribalat, 1995), o en la equiparación y asimilación de conductas diversas. Como afirma Álvarez (2002), la «amalgama de chador, poligamia, ablación del clítoris e imposición de las fiestas religiosas es simplemente un pésimo truco retórico que no dice nada a favor de la honestidad intelectual de Sartori. Es obvio que cualquier conducta que se equipare con la ablación del clítoris queda inmediatamente deslegitimada, pero precisamente por ello hay que ofrecer argumentos de que se trata de conductas de la misma naturaleza, cosa que Sartori, obviamente, no hace» (2002:173).

En cualquier caso, la idea del “inintegrable cultural” se ha extendido con fuerza a pesar de los datos ofrecidos por Tribalat (1995), quien muestra que, en Francia, el nivel de integración sociocultural de la segunda generación de inmigrantes argelinos es alto. Así, el 50% de los varones y el 25% de las chicas viven con un cónyuge francés autóctono. Sus prácticas religiosas se igualan con las de los autóctonos y, de la misma manera que en el mundo cristiano se bautiza a las criaturas y éstas hacen la primera comunión más allá de la firmeza de las creencias religiosas y de sus prácticas asociadas, practican el Ramadán. Finalmente, en relación con la lengua, el 50% dice que su lengua materna es el francés y el 30% afirma no saber nada de árabe o berebere y, mucho menos, de la poligamia o la ablación del clítoris...

Pero, además, estas concepciones olvidan cómo se construye la identidad colectiva e individual y las estrategias que se utilizan.

Quienes, como G. Sartori, sostienen esa concepción esencialista consideran a los inmigrantes de países islámicos no como actores sociales sino como imbéciles sin juicio, aplastados por su tradición

religiosa, condenados a repetir las alternativas preestablecidas y legitimadas en la cultura de su país de origen en situaciones que son muchas veces radicalmente nuevas. Los que se van no se llevan consigo su "cultura", sino conocimientos, creencias, valores, experiencias personales y recuerdos. A muchos de ellos les servirán para afrontar las nuevas situaciones, a otros no. Estamos ante actores sociales competentes que desarrollan las más diversas estrategias identitarias. La variedad de culturas en un mismo lugar, propia de las sociedades multiculturales modernas, permite —al no existir un cierre comunitario, como en los imperios multiculturales premodernos— aumentar el contexto de elección de las estrategias con las que negociar las nuevas situaciones de interacción social a las que se enfrentan. La "fórmula cultural" propia con la que van construyendo su identidad es más relevante para entender a esas personas que conocer su cultura de origen (Camilleri, 1996). Como afirma este autor «No hay nada tan colectivo como la identidad personal». El éxito de las distintas estrategias identitarias depende de la respuesta de unos entornos sociales en los que se actúa, que construyen paralelamente su propia configuración de la realidad (Álvarez, 2002:177).

Pero, a pesar de estas consideraciones, la marea antiislámica en forma de "islamofobia" (Carbonell, 2004) en defensa de las identidades nacionales sigue creciendo en Europa. La directiva del retorno, dirigida contra la inmigración ilegal, especialmente africana y asiática,¹⁸ aprobada recientemente por el Parlamento Europeo es un ejemplo de ello. O, lo es también, el documento presentado por la presidencia francesa de la Unión en la reunión de Cannes de junio de 2008 en forma de "contrato de integración" dirigido a las personas extranjeras residentes en el cual se obliga al aprendizaje «de la *lengua nacional*, de las *identidades nacionales* y de los *valores europeos*, tales como el respeto a la integridad física del prójimo, la igualdad entre hombres y mujeres, la tolerancia y la obligación de escolarización y educación de los niños». El documento final que se presentará a la reunión de ministros de la Unión suaviza las formulaciones en dos aspectos. Uno, se elimina la expresión "contrato de inte-

¹⁸ Resulta llamativa la cruzada iniciada en Italia por Berlusconi y sus aliados políticos contra la inmigración ilegal y contra las personas rumanas de etnia gitana. Tal cruzada ha sido calificada por sectores de la iglesia cristiana como la vuelta a maneras y formas utilizadas por El Fascio de Mussolini.

gración” y, otro, se sustituye el aprendizaje de la identidad nacional (por otra parte, difícil de entender) por el de respeto y asunción de los valores implicados en las identidades nacionales. En definitiva, poco cambia y continúa dominando la idea de que “integrarse” pasa por asumir las “esencias nacionales” definidas ahistóricamente.

Un buen ejemplo de definición esencialista (por historicista) de la nación española y de su identidad se puede encontrar en el documento político aprobado en el XVI Congreso del Partido Popular celebrado en Valencia entre el 20 y el 22 de junio de 2008.

La Nación española, como realidad histórica y cultural, tiene su raíz plural en los Reinos cristianos medievales, pero se basa ante todo en la herencia de la Hispania romana y visigoda común a todos ellos y en la unidad política establecida desde hace 500 años por la integración de esos reinos en la Monarquía de España, mediante la unión de las Coronas de Castilla y Aragón y el Reino de Navarra (punto 8; pág.3).

Y añade que su propuesta política se remite a una visión renovada del liberalismo que entre otras cosas:

...se apoya en los valores esenciales de la tradición cristiana que se encuentran en la base de la civilización occidental (punto 19; pág. 5).

Las tendencias sociales y políticas que se observan en Europa a comienzo del siglo XXI, destinadas a reforzar algunos aspectos identitarios en forma de “defensa cultural”, son también una expresión de la crisis del estado-nación, pero no es la única. La tensión y el conflicto entre lo global y lo local adoptan formas diversas que señalan nuevos retos para la agenda educativa.

5.3. La tensión entre lo global y lo local

La tendencia a la globalización de nuestras sociedades no significa que lo local, el espacio para las relaciones cotidianas de las personas, no sea también una realidad (Borja y Castells, 1997). Así, frente a la tendencia a que la relación entre territorio y flujo de capitales y conocimiento sea cada vez más débil existe una

relación entre territorio y comunidad, «un espacio de la cotidianidad, un espacio para seguir experimentando la relación cara a cara, la relación interpersonal basada en la cercanía, en la interacción diaria del lugar compartido» (Subirats, 2002:25).

La tensión entre lo global y lo local ha comportado una fuerte presión política en el sentido de delegar competencias desde los estados a las gobernanzas¹⁹ locales. La crisis de la concepción según la cual «el bienestar se entendía básicamente como un elemento de seguridad en el mantenimiento de los derechos sociales para toda la población (universalismo-redistribución), a una visión en la que ese bienestar pasa a ser entendido como una nueva forma de articular las relaciones sociales de manera integradora y solidaria (particularismo-participación) *comporta que aparezcan* nuevas necesidades, nuevas demandas que parecen poco alcanzables desde ámbitos de gobierno no local» (Subirats, 2002:27). Sin embargo, desde la base del reconocimiento de la crisis del estado-nación, también hay voces que reclaman una mayor globalización política y, en consecuencia, una apuesta por una mayor gobernanza nivel global.²⁰ Así, la tensión entre lo global y lo local tiene múltiples manifestaciones, de las cuales tampoco se escapa el ámbito educativo.

¹⁹ “Gobernanza” es un término usado en primer lugar en ámbitos académicos anglosajones para distinguir el “gobierno”, centrado en las instituciones del estado, y la resultante de la actividad del gobierno y la sociedad civil. El término ha sido adoptado por el Banco Mundial en relación con la economía de un país –sugiriendo la necesidad de que los gobiernos actúen de acuerdo con las principales fuerzas económicas. El Diccionario de la Lengua Española (DRAE) lo define como «Arte o manera de gobernar que se propone como objetivo el logro de un desarrollo económico, social e institucional duradero, promoviendo un sano equilibrio entre el estado, la sociedad civil y el mercado de la economía». El concepto de “gobernanza” se ha aplicado también en relación con el desarrollo urbanístico y la acción de las autoridades locales. La “gobernanza” puede entenderse como el ejercicio de la autoridad económica, política y administrativa para gestionar los asuntos de un país a todo nivel. Involucra mecanismos, procesos e instituciones a través de los cuales los ciudadanos y otros grupos articulan sus intereses, ejercen sus derechos legales, cumplen sus obligaciones y resuelven sus diferencias.

²⁰ Por ejemplo, la definición de políticas globales sobre la movilización geográfica de las personas. Las últimas resoluciones del Parlamento Europeo y de las reuniones de ministros de la Unión Europea caminan en este sentido.

El reconocimiento de la importancia de las entidades supranacionales en el ámbito de la economía y sus consecuencias políticas implica, a la vez, un repliegue comunitario en el ámbito de lo local.²¹ En la medida en que el concepto de ciudadanía asociado a la nación pierde sentido aparecen adscripciones supranacionales, pero también adscripciones al comunitarismo local. En este caso, a diferencia de lo que ocurrió a lo largo del siglo XX, en el que lo local era una fuente de adscripción política, las actuales adscripciones comunitarias acostumbran a ser culturales y, en concreto, la lengua, la religión, la etnia y semejantes aparecen, todas ellas, como candidatas.

Las instituciones que rigen y controlan la globalización únicamente atienden a la lógica económica y a la expansión del mercado y se desentienden de sus efectos sobre el destino de las personas. A la vez, la propia globalización rompe las formas habituales de solidaridad y de cohesión social establecidas en el ámbito de lo local y, junto a la crisis del estado del bienestar, se acrecientan fenómenos como el individualismo y el aislamiento social que provocan bien la soledad, bien exacerbados niveles de competitividad entre las personas. Por eso, no es extraño que el repliegue en la comunidad no se realice sobre las bases de los valores que históricamente las han constituido sino sobre lo que las personas tienen en común para construir un concepto de “nosotros” que agudiza las particularidades y se enfrenta y rechaza todo aquello que es externo, de modo que “ellos” o el “otro” pasan a formar parte del enemigo. Así, aumenta la xenofobia y el racismo con sus consiguientes cargas de violencia, guerras y destrucción entre semejantes. En la sociedad industrial también hubo momentos en que determinadas sociedades afirmaron su cohesión social desde el autoritarismo y el rechazo al otro. Lo preocupante de la situación actual es que este fenómeno se ha extendido al conjunto del planeta y que parece crecer como una marea imparable.

Por eso, ya no vale un concepto de ciudadanía que se relacione exclusivamente con la nación. Hace falta un concepto que

²¹ «De esta manera constatamos un importante refuerzo de los lazos comunitarios, a partir de la identificación de las personas con su entorno más cercano, entorno en el que dejan de ser unidades aisladas, para convertirse en elementos constitutivos y participantes» (Subirats, 2002:27).

exprese no sólo la solidaridad entre las personas que forman parte de un determinado ámbito nacional, sino que formule, además, la necesidad de establecer la solidaridad con todas las personas por el simple hecho de su pertenencia al género humano. En el futuro, el combate contra la xenofobia y el racismo depende de que las personas seamos capaces de establecer formas de solidaridad con el género humano y no únicamente con alguna de las formas particulares que adopta la humanidad (Tedesco, 1999, 2005).

Pero, como veremos más adelante, no es posible la construcción de una ciudadanía que opere globalmente si, a la vez, no existe una identidad segura que pueda operar en el ámbito de pertenencia de las personas. En otras palabras, no existe un dilema entre poder actuar globalmente y hacerlo localmente. Se trata de construir un nuevo concepto de ciudadanía, no asociada al estado-nación, desde valores globales que permitan actuar localmente. Y, respecto a ello, la educación debe ser capaz de promover la socialización de la infancia y la adolescencia afirmando valores y actitudes distintas a las del autoritarismo comunitario fundamentalista o las del universalismo igualitario que se desentiende del futuro concreto de las personas.

En relación con la institución escolar, hemos hablado de su carácter cohesionador. Frente a fenómenos como las desagregación, la atomización o la anomia, la cohesión parece ser un bien en sí mismo. Pero acabamos de ver que no todas las formas de cohesión social actualmente en curso son interesantes. Por lo menos no lo parecen aquellas que apelan a la confrontación nacional, a la exclusión política y social por razones culturales o religiosas. En las páginas precedentes hemos trazado un esbozo de una cohesión social deseable, de una cohesión democrática. Lógicamente este esbozo no aspira a resolver todos los problemas, lo que equipararía la cohesión a la armonía, ni ignora que, como es obvio, está en conflicto con otro tipo de concepciones.²²

²² Ello plantea una contradicción en relación con la aspiración a una escuela de base universal. En el epílogo de este libro repasaremos algunos aspectos de esta contradicción.

6. Los cambios en la institución familiar

Al lado de la crisis del estado-nación, se han producido cambios importantes en la institución familiar. La incorporación masiva de la mujer al mundo laboral, la reducción del número de hijos o la eclosión de diferentes tipologías familiares son, entre otras, algunas de las características que han modificado el papel transmisor y, por tanto, socializador de las familias actuales.

La tabla 1 muestra la evolución de la tasa de actividad de las mujeres de 25 a 39 años en España a lo largo del periodo 1990-2007:

	<i>De 25 a 29 años</i>	<i>De 30 a 34 años</i>	<i>De 35 a 39 años</i>
<i>1990</i>	63,5	55,2	47,8
<i>1995</i>	70,0	63,8	58,6
<i>2000</i>	76,9	69,5	65,2
<i>2005</i>	79,6	74,9	70,1
<i>2006</i>	80,8	77,1	73,0
<i>2007</i>	80,9	78,6	73,8

Fuente: INE (2008b).

Tabla 1. Evolución de la tasa de actividad en España de las mujeres de 25 a 39 años de edad. Años 1990-2007.

En 1998, cuatro de cada diez mujeres con uno o más hijos trabajaba. En 2005, ya eran seis de cada diez. Ciertamente, en España, aún no se ha alcanzado el nivel de empleo femenino de la Unión Europea, pero nos acercamos año tras año. Así, en 2005, en España el porcentaje de mujeres con una o más criaturas menores de 12 años que trabajaba era el 51,2%, mientras que la media de la Unión era 60,4%. No obstante, la tasa de actividad en España de las mujeres continúa aumentando como muestra la tabla 1. Además, la Encuesta de Población Activa del segundo trimestre de 2008 muestra que, por primera vez en la historia, se ha superado el 50% de la tasa de actividad de las mujeres. En concreto, su valor es un 50,25%.

Esta realidad ha modificado notablemente el “tiempo de las familias” y el “tiempo de los hijos” y ha dado lugar a reflexiones diversas en el ámbito de la conciliación entre la vida laboral

y la vida familiar. Cada vez hay más criaturas que cuando salen del colegio no van a casa o cuando llegan no encuentran a ningún adulto. Además, esta situación no es específica de determinadas familias sino que alcanza cada vez más al conjunto de la sociedad (Marí-Klose, Gómez-Granel, Brullet y Escapa, 2008). Ello comporta, como hemos visto, la aparición de nuevas formas de socialización (Internet, medios electrónicos, televisión, etc.) y, simultáneamente, una cierta preocupación familiar y social sobre las dificultades para conciliar la vida laboral y familiar y sobre las posibilidades reales de hacer un seguimiento estable y adecuado de la infancia y la adolescencia. Así, la incorporación masiva de la mujer al mundo laboral ha modificado notablemente la vida cotidiana de niños y niñas y las posibilidades de la institución familiar de realizar sus funciones como antaño.

Junto con la incorporación de la mujer al mundo laboral, se observa otra tendencia que consiste en el aumento de la diversidad de las tipologías familiares. En 2001, en España, un 20,35% de los núcleos familiares con hijos eran monoparentales y, en 2006, los divorcios fueron 126.952 con un incremento respecto a 2005 del 74,27%. De ellos, el 53,8% eran parejas con al menos una criatura. El incremento de los divorcios y el establecimiento por parte de las personas divorciadas de nuevas relaciones de pareja comporta la aparición de la familia reconstituida, en la cual las criaturas que conviven no son necesariamente hijos o hijas biológicas de ambos cónyuges. Marí-Klose *et al.* (2008) sobre la base de los datos obtenidos en el Panel de Familias e Infancia que se realiza en Cataluña afirman que un 7,2% de los adolescentes vive en familias reconstituidas y un 13,5% lo hace en familias monoparentales.

A las familias monoparentales y reconstituidas se añaden las familias acogedoras o un incremento notable de las adopciones. Por ejemplo, entre 2002 y 2006, en España se adoptaron 23.012 criaturas. Por último, la propia legislación reconoce esta diversidad y, en nuestro país, se han equiparado los derechos de todas las uniones libres de personas con los del matrimonio tradicional.

En nuestra sociedad se observa una tendencia a que la familia aparezca como un sistema social diversificado en el que conviven tipologías diferentes que pueden ir desde la familia nuclear hasta la familia monoparental, junto con las familias reconstituidas,

las parejas de hecho, las parejas del mismo sexo o las familias acogedoras o adoptivas. Esta situación comporta una nueva definición de familia. Palacios y Rodrigo (1998) la definen como «la unión de personas que comparten un proyecto vital de existencia en común que se quiere duradero, en el que se generan fuertes sentimientos de pertenencia a dicho grupo; existe un compromiso personal entre sus miembros y se establecen intensas relaciones de intimidad, reciprocidad y dependencia» (1998:33).

En la familia nuclear, la tipología familiar más importante durante los años 60,70 y 80 del siglo pasado, las relaciones eran jerárquicas y se justificaban por el carácter biológico de la filiación. La inmensa mayoría de niños y niñas vivían con su padre y su madre biológicos, lo cual confería a los adultos una notoria autoridad sobre sus criaturas, que permitía, entre otras cosas, la transmisión de una determinada concepción del mundo, junto con los valores y normas asociadas. Hoy en día, las cosas son más complicadas y, dada la diversidad de las tipologías familiares, un gran número de niños y niñas no viven habitualmente con su padre o su madre biológicos. De hecho, cada vez más existe una ruptura entre la conyugalidad y la filiación biológica, de modo que la familia, muchas veces se asemeja más a una red de relaciones que a la estructura jerárquica del siglo pasado. Esta situación limita la posibilidad que la institución familiar transmita una determinada concepción del mundo ya que, en definitiva, todos los puntos de vista existentes tienen, al menos en apariencia, la misma validez. Además, a ello se suma la inseguridad de muchas familias respecto a los valores y las normas a transmitir que les lleva a centrar su esfuerzo en el desarrollo de la “autonomía personal” de sus hijos e hijas y a considerar que la mayor aportación a su socialización remite a que sean las propias criaturas las que construyan su propia identidad. De hecho, es significativo que las “angustias” de las familias para conciliar la vida laboral y familiar y el reconocimiento de la multiplicación de influencias educativas sobre sus criaturas les lleve a opinar que «hagas lo que hagas, los hijos y las hijas salen como quieren» (Marí-Klose *et al.*, 2008).

Desde la escuela (y, en general, desde muchos sectores sociales), esta situación se vive como un desinterés de las familias en la educación de sus hijos e hijas que es “delegada” a la es-

cuela. Una buena parte del profesorado cree que, en bastantes casos, las familias han “dimitido” de su función de “educar” y que, en consecuencia, muchos de los problemas con los que tienen que lidiar, especialmente en la educación secundaria, tienen su origen en los déficit socializadores de las familias.

La cuestión, como ya hemos señalado, es bastante más compleja y, para comprenderla, hay que analizar más en profundidad los límites de las familias para ejercer su función socializadora de antaño. Así, junto a los dos factores señalados, falta de coincidencia entre el “tiempo de la familia” y el “tiempo de las criaturas” y debilitamiento estructural de la capacidad de las familias para ejercer una función transmisora, creemos que se debe añadir un factor más, apuntado también anteriormente. Nos referimos a las inseguridades, dudas y sensaciones de incompetencia de las personas adultas en relación con el tipo de valores, normas y actitudes a transmitir como a la manera de establecer límites en las conductas de niños, niñas y adolescentes. El fin de las relaciones familiares basadas en la autoridad paterna o materna junto con el aumento de un cierto relativismo sobre qué es y qué no es conveniente, desorienta y provoca inseguridades que se traducen en comportamientos familiares que, superficialmente, pueden dar a entender una falta de preocupación educativa de las familias, pero que, en el fondo, expresan los temores sobre el futuro de sus criaturas.

7. El “déficit” en la socialización de la infancia y la adolescencia

El panorama que hemos descrito muestra que, ante los cambios experimentados por las instituciones más relevantes en la socialización de las criaturas y la imposibilidad de ser sustituidas plenamente por los nuevos contextos socializadores como los medios electrónicos y de comunicación, tanto la escuela como la familia deben implicarse directamente de una manera distinta en la socialización de la infancia y la adolescencia.

La asunción acrítica de la “autonomía personal” en la construcción de la propia identidad tiene enormes problemas en la sociedad actual. Diferentes autores (Bauman, 2000, Beck, 1998;

Castells, 1997; Giddens, 1997; Martucelli, 2002; Tedesco, 1995, 1997) enfatizan que el “espíritu de nuestra época” se apoya en la libertad individual entendida como «que cada persona es única, cada persona es o debería ser libre, cada uno de nosotros tiene o debería tener el derecho a crear o construir una forma de vida para sí y hacerlo a través de una elección libre, abierta y sin trabas» (Tedesco, 1997:30). Esta concepción debilita, incluso niega, la existencia desde una perspectiva ética de un núcleo “duro” de valores y reglas de conducta que, entre otras cosas, garantice la cohesión social. De hecho, el papel tradicional de la escuela y de la familia garantizaba dicho núcleo “duro” como “ideología homogénea” que se imponía para vivir juntos en una determinada concepción de la “cohesión social”. Sin embargo, tal y como hemos visto, la cohesión social ya no puede mantenerse en los mismos términos. Entre otras cosas, por el valor social que tiene la libertad individual. Ello no significa que no continúe siendo necesario un núcleo consistente en la construcción de la identidad individual que permita el reconocimiento del “otro” y garantice nuevas formas de cohesión social.

Tedesco (1995, 1997, 2005) aborda esta cuestión en el ámbito de «aprender a vivir juntos» sobre la base de la consideración de que en la sociedad actual la posibilidad de vivir juntos «debe ser socialmente construida» (2005:15). Este autor considera que:

Asistimos a fenómenos de individualismo asocial y de fundamentalismo autoritario que comparten una característica común: la negación de la dimensión política de la sociedad. En el primer caso, las decisiones se toman en función de la lógica del mercado y el ciudadano es sustituido por el consumidor o el cliente. En el segundo caso, el ciudadano es reemplazado por el grupo, el clan, la tribu o cualquier otra forma de identidad de adscripción. Vivir juntos, en cambio, siempre ha implicado la existencia de un compromiso con el otro. La elaboración de este compromiso, a diferencia de la dinámica propia de la sociedad industrial, ya no puede surgir como un producto exclusivo de determinaciones económicas y culturales. Al contrario, debe de ser construido de manera más voluntaria y electiva (2005:15).

Y, en dicho proceso de construcción, la escuela juega un papel clave y central. Evidentemente, no en el sentido de repro-

ducción de aquello que está fuera, ni de adaptación a lo que ya existe socialmente, sino como un ámbito “artificial” que puede compensar «los déficit de experiencias de socialización democrática» (2005:16).

7.1. Dilemas escolares en la construcción de la identidad

Tedesco (1995, 1997) señala el papel del conflicto en la construcción de la identidad ya que, en definitiva, el “yo” se construye en oposición a lo diferente, al “otro”. Históricamente, como hemos visto, la escuela se mostraba neutral respecto a lo “privado”, respecto a las diferencias, culturales, lingüísticas, religiosas, étnicas o de clase social. La escuela socializaba en aquello que era común, que venía impuesto desde el marco de referencia del estado-nación. El conflicto entre lo universal y lo particular comportaba la neutralidad de la escuela frente a los particularismos lo cual le confería su valor educativo. Probablemente, los debates sobre el laicismo y la negación de llevar símbolos religiosos en la escuela republicana francesa reflejan perfectamente este punto de vista. Sin embargo, las tendencias sociales que hemos explicado hacen cada vez más inviable esta posición a ultranza y la escuela debe lidiar con el conflicto entre lo universal y lo particular de manera distinta. Por un lado, debe abordar «la tensión entre el autoritarismo de las demandas identitarias y la liberación de las propuestas universales. Por otro, la tensión entre la uniformización de las propuestas universales y el respeto a las diferencias» (1997:35).

El autor analiza ambos aspectos desde cuatro dimensiones: la articulación entre lo estable y lo dinámico; la articulación entre lo propio y lo ajeno; individualismo e intereses generales e identidad y capacidad de elegir. A través del análisis de estas cuatro dimensiones pretende dar respuesta a la articulación entre la ciudadanía global y la local. Es decir, al ejercicio de la ciudadanía universal junto con el ejercicio de la ciudadanía en el ámbito de pertenencia de las personas.

En relación con el primer aspecto, la articulación entre lo estable y lo dinámico, Tedesco (1997) analiza los problemas relacionados con la pérdida o la minimización del núcleo estable de la identidad de las personas. Así, el énfasis en la indivi-

dualidad, en la construcción “autónoma” de la identidad y en la pérdida de referentes comunes puede asociarse a inseguridad y a pérdida de confianza en lo propio, lo cual conlleva desvinculación social y genera actitudes protectoras de búsqueda de la recuperación de vínculos tradicionales en la comunidad más próxima. Al contrario, una fuerte cohesión cultural provoca actitudes insolidarias, intolerancia, desprecio y violencia hacia el otro. Por eso, la educación escolar, de acuerdo con la distinción realizada anteriormente entre “lo imprescindible” y “lo deseable”, debe definir el contenido del núcleo estable de la identidad individual sobre la base de entender «que tanto la ausencia como la presencia total de un núcleo sólido de valores y capacidades cognitivas impide construir valores de tolerancia, de apertura y de flexibilidad, así como desempeños intelectuales flexibles y creativos» (1997:31-32).

La articulación entre lo propio y lo ajeno se relaciona con la identificación y la definición de lo diferente o del “otro”. La identidad nacional, tal y como se ha configurado históricamente, presenta numerosos problemas. La crisis del estado-nación provoca, como hemos visto, el desapego de las élites mundiales del destino de la humanidad y el aumento del fundamentalismo entendido como el refugio y la protección de las personas que se sienten excluidas del nuevo orden mundial en valores intolerantes y autoritarios que fomentan el particularismo. Sin embargo, si bien no en su sentido tradicional, sigue siendo necesaria una identidad nacional articulada coherentemente con el respeto y la apertura a los demás, a los diferentes (Vila, 2006a). La creación de identidades nacionales sólidas y seguras es, desde su punto de vista, una garantía de integración en unidades más amplias. Subirats (1999a) incide en la misma cuestión y afirma que, desde la educación, se debe promover personas con un alto sentido de pertenencia a la comunidad, a lo local (el orgullo de ser de...) junto con una capacidad de convivencia alta, basada en la aceptación de las diferencias.

La confianza en sí mismo constituye, desde este punto de vista, un punto de partida central de cualquier estrategia de integración y de comprensión del “otro”. El miedo, la inseguridad, la subva-

loración de lo propio no pueden, en ningún caso, ser la fuente de una nueva cultura ciudadana (Tedesco, 1997:33).

La tensión entre los intereses individuales y generales es analizada desde la responsabilidad de las personas en el ejercicio de la ciudadanía y desde su formación ética. El aumento del poder de decisión de las personas comporta también el aumento de la responsabilidad individual y, por tanto, la formación ética para el ejercicio de la ciudadanía es una cuestión cada vez más importante. El refuerzo del protagonismo de las personas y de las instituciones, especialmente de la toma de conciencia de las consecuencias implicadas en las decisiones que adoptan, es un tema central ya que sino la desregularización de la nueva sociedad puede conllevar niveles mínimos de cohesión social.

Finalmente, la sustitución de la "lógica de la oferta" por la "lógica de la demanda" coloca en primer plano la articulación entre la identidad individual y la capacidad para elegir. No sólo se ha de poder elegir sino que quienes eligen lo han de poder hacer con criterios. En otras palabras, la libertad individual no pasa únicamente por la unidimensionalidad del consumo, sino que implica poder constituir marcos de referencia a partir de los cuales poder expresar demandas.

Ciertamente, las cuestiones implicadas en estas cuatro oposiciones no son fáciles de resolver ya que implican una definición, en el currículum y en el proyecto educativo escolar, de los elementos sociales positivos que la escuela tiene que apoyar, de aquellos a los que se tiene que oponer y en relación con cuáles se mantiene neutral (Tedesco, 1997). En cualquier caso, la escuela debe de jugar un papel positivo tanto en la construcción de la identidad individual como de la identidad colectiva. No sólo se trata de socializar respecto a la construcción del "yo individual", sino también respecto a "quién me necesita" o "para quién soy necesario".

El futuro de la convivencia y, en consecuencia, de la cohesión social responde directamente a la posibilidad de que las personas puedan construir y mantener identidades múltiples de modo que se reconozcan como "nosotros" diversos y diferentes que no siempre son plenamente coincidentes. La evolución de la sociedad de la información comporta cada vez una mayor diversidad. Por eso, es

tan importante la construcción de identidades múltiples ya que sólo de esa manera será posible construir culturas compartidas y proyectos colectivos que miren al futuro. Culturas y proyectos que, sin negar la diferencia, afirmen valores y actitudes comunes, basados fundamentalmente en una perspectiva ética, como referentes para la resolución de los conflictos que puedan aparecer.

Ahora bien, la substitución de la ética de los principios (la bondad de una acción no depende de sus resultados, sino de los principios que la inspiran) y de la ética de las consecuencias (el fin justifica los medios) por una ética de los procedimientos de los cuales el diálogo, el consenso y el conocimiento mutuo serían firmes candidatos, no acaba de resolver las cuestiones éticas que deben formar parte del proyecto escolar. Terricabras (2002) propone, al lado de la ética de los procedimientos, dos principios que deberían animar la reflexión educativa. Primero, el principio evangélico según el cual «no deberíamos hacer aquello que no queremos que hagan con nosotros» y, segundo, el principio kantiano según el cual «el otro nunca puede ser abordado como un medio, sino siempre como un fin». Esta propuesta puede ayudar al establecimiento de apoyos educativos tanto para la construcción de la identidad individual como la colectiva.

Para acabar este apartado reiteraremos que la educación escolar presenta enormes potencialidades tanto para la individualización como para la socialización de la infancia, la adolescencia y la juventud. No obstante, difícilmente podrá cumplir ambas funciones si no modifica de forma sustancial la manera de relacionarse con la sociedad. Probablemente, como veremos en el siguiente capítulo, uno de sus límites más importantes reside en las formas que históricamente ha promovido para relacionarse con la sociedad (y que la constituyen). La escuela universal nació como una necesidad social y, durante años, ha cumplido con bastante éxito algunas de sus funciones en el ámbito de la individualización de la infancia y la adolescencia. Pero, los cambios sociales obligan a la escuela a reformular sus relaciones con la sociedad si quiere continuar cumpliendo en esencia algunas de las funciones que promovieron su existencia. Si no es así, todas las potencialidades de la educación escolar quedarán en agua de borrajas y la sensación social de pérdida de tiempo de las criaturas irá en aumento.

Capítulo 2

LOS LÍMITES DE LA INSTITUCIÓN ESCOLAR

Los cambios sociales comentados en el capítulo anterior (omnipresencia de la libertad de mercado, énfasis en el consumo y en la demanda, predominio de la autonomía individual, sobreabundancia de información, debilitamiento de los marcos de referencia relacionados con la socialización, modificaciones estructurales de la familia, acceso libre a las tecnologías de la información y la comunicación, etc.) suponen profundas limitaciones —o grandes retos— para la acción escolar. Algunas de estas limitaciones nacen del propio territorio donde la escuela ejerce su función y persigue unos objetivos. En el capítulo anterior, hemos defendido que, frente a estas limitaciones, la educación escolar tiene grandes potencialidades si es capaz de reformular sus relaciones con la sociedad, con el territorio. Pero, para ello, existen también otros límites que provienen de la propia cultura escolar que emana de tradiciones y valores engendrados por su propia organización y metodología que, por otra parte, tampoco es ajena a determinados presupuestos ideológicos educativos. Y también provienen de las propias características del territorio en el que la escuela ejerce su función y persigue unos objetivos. En este capítulo abordamos ambas cuestiones y planteamos algunos elementos para recomponer las relaciones entre educación y sociedad.

1. Las tradiciones escolares

En España, y en buena parte de las sociedades occidentales, las tradiciones escolares que tienen más influencia ideológica entre el profesorado y la sociedad son la republicana y la liberal. En lo fundamental, la tradición republicana entiende la educación como una prolongación del estado, mientras que la liberal la entiende como una prolongación de la familia. Ambas dificultan una nueva comprensión de la relación entre la escuela y la sociedad ya que, en los dos casos, el territorio (o la sociedad) aparece como un ente indiferenciado en el cual o bien se ubica la escuela o bien se adapta acríticamente. Un intento de tejer otras relaciones entre escuela y sociedad exige el repaso crítico de las ideas centrales que vertebran una y otra tradición.

1.1. La tradición republicana

Entendemos como “tradición republicana” la concepción política que concibe básicamente la escuela como un instrumento del estado (o de la sociedad que éste articula) cuya finalidad sería crear ciudadanos y mejorar la sociedad o la nación. Este modelo es una herencia de la escuela francesa, basada en una noción positivista del conocimiento, según la cual la manera específica como la escuela obtiene sus finalidades es difundiendo el conocimiento científico articulado por currículos acuñados en la tradición académica y con un afán enciclopédico.

El nexos que se establece entre conocimiento y ciudadanía es doble. Por un lado, porque la escuela forma en el conocimiento de la nación política y, por otro, porque la formación académica tiene un formato meritocrático de tal manera que los mejores en la academia se supone que serán los mejores en el ámbito de la sociedad-nación. Un buen ejemplo de esta concepción es el texto de Hipólito Ducos, publicado en 1931, que sustentaba la concepción de la escuela en la República Española²³.

²³ La tradición escolar republicana de la que hablamos fue asumida por la República Española de 1932, pero, a pesar del acuerdo en la designación, sus orígenes se remontan a la primera parte del siglo XIX.

Educación común en la base, gratuidad y selección. Ése es el contenido del vocablo tan discutido.²⁴ Nada de barreras entre las clases sociales; nada de enseñanzas reservadas a los privilegiados del nacer o de la fortuna, sino una organización que ponga en valor las aptitudes de cada uno, permitiendo que los mejor dotados se eleven para su propio bien y para el bien de todos a los estudios superiores (1931:35)

La gratuidad es necesaria. Es la consecuencia del principio que hemos establecido de la igualdad ante la instrucción. La cultura no es una mercancía que la compre el que mejor la pague; es un bien común ofrecido a todos y distribuido proporcionalmente según el mérito de quien lo recibe y asimila (1931:70).

La noción de mérito casa mal con las políticas compensatorias en educación, las cuales ven comprometida su legitimidad si el incremento de la equidad y el aumento general de la exigencia y de la calidad cultural del sistema aparecen como incompatibles con la noción de que quien quiera y esté capacitado podrá llegar más lejos que los demás. En términos prácticos, un título superior.

Frente a otras formas de socialización, el valor de la educación escolar reside en el hecho de ser un sistema “regulado” con capacidad de propiciar ascenso social. Este valor sufre cuando esfuerzos aparentemente desiguales se recompensan de la misma manera –por ejemplo con el mismo título– (Casares y Vila, 2002: 24).

En muchas de las críticas dirigidas a la aplicación de la LOGSE resuena la preocupación por la selección, propia de la matriz republicana. En concreto, las críticas al retraso de dos años, de los catorce a los dieciséis, de la “selección del alumnado”. Esta ampliación de la escolarización obligatoria y de la enseñanza comprensiva se justificaron como un avance en la igualdad desde la perspectiva de la “igualdad de oportunidades”, e introdujo en los institutos de secundaria medidas para la compensación de desigualdades en origen del alumnado, el desarrollo de las capacidades (o competencias) individuales bajo el título de “atención a la diversidad”. Se puede discutir si tales medidas podían reunir tantas virtudes, pero una buena parte de las críticas a la LOGSE tuvieron otra orientación. Particularmente significa-

²⁴ Se refiere a la noción de “escuela unitaria”.

tivas fueron aquellas que, invocando como principio estructurador casi absoluto la noción de selección en función del mérito, consideraron que la obtención de un mismo título a la finalización de la Educación Secundaria Obligatoria desdibujaba el valor de la educación escolar y minaba la autoridad del profesorado.

Por ejemplo, la Asociación Nacional de Catedráticos de Instituto (ANCABA-ACESC, 2001) acusaba a la LOGSE del fracaso escolar en la ESO y proponía la diversificación curricular, con títulos propios –generalista, dirigido al Bachillerato y dirigido a la Formación Profesional–, en el segundo ciclo de la ESO como única garantía para mantener la excelencia (el principio de mérito) y el tratamiento de la diversidad (la escolarización obligatoria hasta los dieciséis años).

Un modelo diversificado permitiría, según nuestra opinión, compatibilizar el tratamiento adecuado de los casos diferenciados y la consecución de un nivel educativo más alto en aquellos alumnos que dispongan de las capacidades suficientes [...] un planteamiento de itinerarios abiertos e intercomunicados a partir del segundo ciclo de ESO permitiría hacer compatible la excelencia académica con el tratamiento de la diversidad (2001:5).

Como señala la propia Asociación hay muchas soluciones posibles en las que pueden trabajarse capacidades distintas y reconocer méritos académicos sin selección al final. Lo que llama la atención es el calibre de la artillería. ¿Realmente dos cursos más, con un único título al final, ponen en peligro la “excelencia académica”? Más parece que conceptos como “atención a la diversidad” e “igualdad de oportunidades” no acaban de encajar o encajan mal con un concepto de mérito asociado exclusivamente a la selección.

El problema, en cualquier caso, es que el propio concepto de selección no es inocuo. Éste debe mucho a una noción de mérito –y de educación– entendida como algo que nace dentro del individuo con independencia de otras determinaciones sociales o culturales y se obtiene gracias al esfuerzo individual. El “esfuerzo”, ligado a la “voluntad” y, en último término, al individuo hecho a sí mismo, es el concepto igualador por excelencia: uno puede carecer de capital económico, cultural o social,

pero el esfuerzo está al alcance de toda voluntad. Antes de la Segunda Guerra Mundial las diferencias, incluida la falta de voluntad, podían atribuirse tranquilamente a problemas genéticos (lo que hacía de la selección escolar una parte de la necesaria eugenesia), sin que las implicaciones de tal discurso fuesen evidentes ni para buena parte de las derechas, ni tampoco para la mayoría de las izquierdas. Después de la Segunda Guerra Mundial y del genocidio nazi, tal discurso resulta imposible. No se trata sólo de que el concepto de eugenesia resulta moralmente insostenible. El propio concepto de “igualdad de oportunidades” y de escuela compensadora —fruto del ambiente político-social de la postguerra— no sólo no se oponen al reconocimiento del mérito, sino que se presentan como un depuración del propio concepto de mérito.²⁵ En efecto, puesto que el capital cultural no está al alcance de todo el mundo, la escuela debe compensar a los alumnos que carecen de él. Obviamente, tanto la idea de reconocimiento del mérito como la idea de compensación no pueden absolutizarse, no pueden convertirse en el único parámetro de la organización escolar.

La concepción republicana ha tenido un gran peso en las fuerzas de izquierda que han puesto un énfasis especial en la defensa de la escuela pública desde estos presupuestos. Álvaro Marchesi, probablemente la persona con mayor peso político en la reforma educativa que supuso la aprobación de la LOGSE, confiesa las tensiones que existían en el Partido Socialista Obrero Español entre los que mantenían a capa y espada las concepciones ideológicas de la tradición republicana respecto a la escuela pública y aquellos que, defendiéndola, consideraban que la escuela pública debía ser atractiva y responder a las solicitudes razonables de las familias. Esta segunda perspectiva comportaba la defensa de una cierta diversidad entre las escuelas públicas.

Este cambio en la concepción de la escuela pública no se realizó sin problemas. Un sector del Partido Socialista manifestaba su extrañeza, y en ocasiones su oposición, ante lo que consideraba

²⁵ Restaría por decir que si bien el concepto de mérito tiene una larga vida por delante —hay que esperarlo— su contenido, lo que se considere objeto de mérito, de “excelencia académica”, variará. Éste es otro motivo para no hacer un absoluto de las formas de reconocer el mérito en la escuela.

la ruptura de la escuela pública y la incorporación del sistema de funcionamiento de los centros privados a los centros públicos. Izquierda Unida se posicionó claramente en contra de estas iniciativas. Una velada acusación de neoliberalismo estaba presente en muchas de las dudas que se suscitaban (Marchesi, 2000:24-25).

Además, como hemos visto en el capítulo anterior y de acuerdo con la moral durkheimiana, la escuela republicana es una escuela formadora: su misión es formar-moldear, dar un sentido a la vida en sociedad. Pero ello tiene dos dimensiones.

De entrada una dimensión que enfrenta lo público con lo privado: en pugna con la religión, el laicismo de la escuela busca ocupar la esfera de lo público.²⁶ Lo privado es secundario o ajeno a la escuela.²⁷ Por ello, el niño o niña privados desaparecen de la escuela, o mejor dicho, son ajenos a la propia escuela, son un asunto de la familia. La familia educa con finalidades privadas. La familia debe proporcionar al niño-alumno la motivación para el aprendizaje escolar. Después, la escuela utilizará sus propios instrumentos de motivación, basados esencialmente en la autoridad transferida (por el estado, por la ciencia y por la familia). Por eso, no es extraño que el papel activo del alumno-aprendiz resulte secundario y, por tanto, tampoco es extraño que a menudo la crítica a los métodos activos o al constructivismo provengan de un profesorado que se cree despojado de una autoridad indiscutible.

²⁶ En España, la defensa del laicismo en la escuela pública ha tenido (y continúa teniendo) una gran importancia. El laicismo escolar responde a la propia concepción de la escuela republicana: no puede haber distinciones por motivo de confesionalidad. Por eso, la escuela debe ser neutral frente a las creencias religiosas. Ahora bien, a pesar de los esfuerzos de la iglesia católica, el laicismo no implica anticlericalismo. De hecho, en España, en todas las situaciones democráticas, desde la República hasta la recuperación de la democracia, siempre se ha legislado el derecho de las familias a solicitar educación religiosa para sus hijos e hijas.

²⁷ En el primer artículo del capítulo II de las bases generales de la Institución Libre de Enseñanza se dice «esta institución es completamente ajena a todo espíritu o interés de comunión religiosa, escuela filosófica o partido político; proclamando tan sólo el principio de la libertad e inviolabilidad de la ciencia y de consiguiente independencia a su indagación y exposición respecto de cualquier otra autoridad que la de la propia conciencia del Profesor». La redacción es de 1876.

En segundo lugar existe la dimensión derivada de las finalidades públicas de la escuela. Esta dimensión opone la sociedad organizada en nación con el territorio. La escuela deviene en cierta medida la matriz de la nación de ciudadanos. En esta visión, la individualización y la socialización se presentan bajo la forma de transición de alumno a ciudadano.²⁸ El entorno educativo, el papel de la familia y otros agentes o factores apenas se considera: la escuela es una red centralizada tendida sobre un territorio indiferenciado al que articula, educativamente hablando.²⁹ La escuela es el elemento activo mientras que el entorno es el elemento pasivo. En tanto que elemento activo, la escuela es el punto básico de la "nacionalización" del territorio. Esta escuela "formadora" de la sociedad nacional, portadora de un proyecto nacional, constituye una institución fuerte, que puede invocar la autoridad del estado y puede exigir, en nombre de su propia autoridad, que la sociedad se adapte a la escuela en aspectos organizativos y educativos relevantes.

Una parte importante de la cultura profesional del profesorado de la escuela pública se ha constituido bajo la influencia ideológica de la escuela republicana. De ahí los lamentos por la autoridad perdida, las dificultades para establecer relaciones con el entorno y las acusaciones a las familias, las sospechas dirigidas hacia la autonomía de los centros o la interiorización del escalafón como criterio para moverse profesionalmente por el territorio.

²⁸ «Una escuela para formar ciudadanos libres» ha sido la divisa que el Conseller Maragall ha encontrado para la nueva ley educativa de Cataluña.

²⁹ El modelo vale no solo para los estados constituidos. El modelo organizativo que ha puesto en pie la Generalitat de Catalunya debe mucho a la noción de escuela republicana de inspiración francesa. Arenas (1987), un destacado ideólogo nacionalista catalán con importantes cargos políticos en educación desde los comienzos de la transición democrática, afirma que una de las funciones de la escuela es la socialización entendida como «educar para tomar conciencia de pertenecer a una sociedad concreta» (1987:13) y continúa «tan es así que lo que, en este sentido y durante muchos años, ha sido excepcional en Cataluña ha sido desde siempre un hecho natural, sin objeto de discusión, en los países de la civilización occidental» (1987:14).

1.2. La tradición liberal

En muchos aspectos, lo que denominamos “tradición liberal” ha coincidido con la tradición republicana. Sin embargo, la tradición liberal insiste en la limitación radical del papel del estado en la educación. La escuela sería exclusivamente un servicio a las familias y la tarea del estado sería conseguir que en el mercado se encuentren estos servicios al alcance de todas las familias.

...el marco institucional más libre, es decir, el que maximiza la libertad de elección tanto de los padres (y de los estudiantes) como de los empresarios de la enseñanza (públicos o privados) [...] sería también el mejor conductor para una mejora de la calidad de la enseñanza (Pérez-Díaz, Rodríguez y Ferrer, 2001:11).

Por ello, es lógico que un punto central de la escuela de tradición liberal eleve el acto de “escoger centro” al nivel de “derecho”. Al devenir un derecho, la elección de centro transfiere una grave responsabilidad a las familias: escoger el centro más adecuado para sus hijos e hijas dentro de una oferta diversa. La importancia adquirida por la elección de centro subraya el hecho de que las familias aprecian la diversidad escolar por lo menos en dos aspectos: 1) aprecian que los centros tengan un perfil propio, un carácter.³⁰ Este aspecto posee un gran interés en la medida que la personalidad del centro, que es en cierta forma el contenido de su autonomía, esté en diálogo con su entorno. 2) muchas familias buscan un centro que se adecue a sus criterios y capacidades educativas. Este segundo aspecto introduce un elemento de desigualdad, en la medida que no todas las familias puedan formarse un criterio educativo de calidad y, además, se facilita a las escuelas la selección del alumnado.

La concepción liberal considera que la educación debe regirse por las leyes del mercado, la oferta y la demanda, y que ello induce mayores niveles de calidad ya que los centros más

³⁰ Una parte de la escuela privada no religiosa creada bajo el franquismo satisfacía esta característica, de ahí su supervivencia o la exportación de algunos de sus rasgos a las escuelas públicas que se incorporaron al movimiento del CEPEPC de Cataluña o de instituciones escolares semejantes como las ikastolas.

demandados serán los mejores, mientras los menos demandados, los que tendrán que cerrar, los peores. Una corrección parcial de este planteamiento intercala entre la oferta y la demanda, el binomio autonomía-evaluación. Es decir, cada centro es autónomo, pero es evaluado anualmente y se establece una lista indexada de resultados³¹ que es pública y que está a disposición de las familias para que puedan elegir escuela. Esta manera de hacer introduce, como ya hemos dicho, una importante fuente de desigualdad. Primero, porque las familias con mayores expectativas educativas, normalmente las de las clases medias, son las que pueden hacer el mejor uso de dicha información y, segundo, porque las escuelas con mejores resultados, de acuerdo con una mayor demanda, pueden seleccionar a su alumnado y mantenerse en la parte alta del ranking.

De hecho, el liberalismo más radical niega la relevancia de los criterios de calidad educativa, la posibilidad de hacerlos objetivos, e incluso la consistencia científica³² de las proposiciones pedagógicas en que se apoyan.³³

La calidad en la tradición liberal se asimila a la maximización de la capacidad de escoger de las familias y, en el extremo, abona como única intervención legítima por parte del Estado el denominado cheque escolar. La definición –por lo menos pasiva– de los contenidos de la educación, el ejercicio de la “autoridad educativa” (Guttman, 2001), se centraría en las familias y se alejaría tanto del Estado como de las personas profesionales. El “mercado” o “cuasi-mercado”³⁴ de la educación se legitimaría, así, no sólo en relación con la posibilidad de escoger centro sino también a la posibilidad de escoger un tipo de enseñanza. La

³¹ La noción “resultado escolar” es enormemente compleja y tiene un importante trasfondo ideológico. Por eso, su valor (o su percepción) depende, en grado sumo, de las propias expectativas y creencias educativas de las familias.

³² En ello coinciden con el profesorado al que literalmente estorban las propuestas educativas renovadoras. Un cierto sociobiologismo, por otro lado, ha dado una pátina científicista y académica a estas ideas.

³³ Por ello, a pesar las críticas recibidas, la realización de pruebas objetivas, como el proyecto PISA, ha tenido la virtud de proponer un criterio objetivo y ha rebajado considerablemente una polémica estéril.

³⁴ El concepto de cuasi-mercado se acuñó en el Reino Unido para describir las estrategias de semi-privatización de los servicios públicos de los gobiernos de Margaret Thatcher.

institucionalización de un cuasi-mercado educativo se apoya en la percepción de que el "éxito" o el "fracaso" en educación –como metáfora o antesala de lo social– están en el individuo más que en el sistema. Ello se corresponde bien con la diversificación de la oferta y la ramificación del sistema. Pero casa mal con la promesa de un aumento general del nivel de exigencia del sistema y de su calidad. A menos que se juzgue la calidad del sistema sólo a partir de los resultados de los alumnos más "brillantes".³⁵ Por lo demás, la afluencia de las nuevas clases medias a la escuela privada con capacidad de selección socava el carácter cohesionador que podría atribuirse al sistema de educación pública en su conjunto, su condición de institución básica del estado de bienestar (Casares y Vila, 2002:23).

En cualquier caso, la consideración de la escuela como servicio educativo a las familias obvia el papel del educando y de la sociedad. Esta visión de raíz liberal, reduce el entorno educativo a la dimensión familiar, de la que emerge el individuo con intereses, pero desconoce otras dimensiones colectivas. Para juzgar la escuela, entendida como instrumento o apéndice de las familias, se prescinde de sus aspectos socializadores específicos y del papel profesional del profesorado. En este caso, el elemento activo, o principal, son las familias mientras que la escuela es un mero instrumento.

Un elemento delicado en esta visión es el del currículum: quién lo establece y con qué criterios. Pero incluso más allá de este debate –que ha cuestionado a menudo el laicismo de la escuela republicana–, la presentación de la escuela como servicio a las familias y al individuo se apoya en una visión hobbesiana según la cual la función de la escuela es domar a la fiera para que sea capaz de competir en una sociedad abierta. En esta visión, la escuela es una mera prolongación del ámbito de lo privado. Por ello, y en cierto sentido paradójicamente, la escuela religiosa ha invocado principios liberales.³⁶

³⁵ Lo del "brillo" se suele utilizar sin la más ligera sombra de ironía. Lo cierto es que todavía no se ha podido juzgar con instrumentos rigurosos los resultados de la LOGSE, especialmente los referidos a la integración del alumnado con mayores dificultades.

³⁶ Lo que posiblemente se halla en cuestión es el hecho de si el adoctrinamiento religioso –bajo diversas fórmulas– forma parte de la educación escolar.

Por último, también es importante el reconocimiento de que la defensa del “derecho a escoger” escuela tiene raíces muy diversas: en algunos casos responde al simple deseo de que los hijos acudan a las mismas escuelas que los padres. En otros, obedece a prejuicios sobre el fracaso escolar inducido por la presencia de determinados alumnos. La aspiración a “entrar” en un medio social vedado, a obtener el ascenso social no a través del éxito académico sino por “roce”, también está presente.³⁷ Finalmente, en un gran número de casos se imponen las inseguridades y temores que inspira la escuela pública. Las autoridades suelen referirse al “derecho a escoger” como a un avance que enriquece las posibilidades de las familias y niegan que ello suponga necesariamente mayor desigualdad.³⁸ Marchesi (2000) discute esta cuestión tras defender la necesidad de evitar la rigidez de la escuela pública y promover un mayor dinamismo.

Hay que reconocer que existe un riesgo en estas propuestas. El riesgo de que aumenten las desigualdades entre los centros porque unos tienen una buena dirección, un buen proyecto, apoyos externos y una oferta educativa más amplia, y otros no tienen nada de esto. Pero la solución a este problema no es defender la igualdad a costa del sacrificio de una posible diversidad, sino más bien apostar por la diversidad evitando los riesgos de la desigualdad. Sólo de esta forma la escuela pública conseguirá ampliar su presencia (2000:25).

En fin, desde las escuelas privadas se recurre a menudo a estas ideas para dar a entender que resulta inevitable, e incluso

³⁷ Calero (2006), tras analizar los factores socioculturales que inciden en el paso del alumnado de los estudios secundarios obligatorios a los post-obligatorios y comprobar que el alumnado más desfavorecido tiene más probabilidades de interrumpir su escolarización, afirma que no se puede “comprar” padres y madres con elevados niveles educativos para niños y niñas desaventajados, pero que «una decisión similar es la que toman los padres que optan por la escuela privada concertada, decisión en la que los resultados vienen determinados en buena medida por la educación que tienen los padres y madres de los compañeros de clase» (2006:23).

³⁸ Por otro lado, la existencia de un cuasi-mercado en educación ha permitido a las autoridades asignar recursos de una manera más racional, evitando la siempre engorrosa tarea de planificar y evaluar de acuerdo con criterios de calidad educativa.

positivo, que la escuela reproduzca ciertas desigualdades sociales. En cambio, el profesorado de la escuela pública suele negar la legitimidad del “derecho a escoger”³⁹.

1.3. Las tradiciones escolares y las relaciones entre la escuela y la sociedad

La escolarización universal no sólo es reciente —en el Estado Español tiene menos de 30 años— sino que es interpretada de manera muy diversa, como hemos visto. Tanto la tradición liberal como la republicana aceptan la escolarización universal. Sin embargo, cuando ésta se acompaña de la idea de “igualdad de oportunidades” ambas rechinan. Ya, en 1968, Philip Coombs escribía lo siguiente:

Como ya se ha señalado, la tarea de las escuelas y universidades se simplifica cuando los estudiantes a los que sirve tienen un medio social y educativo relativamente semejante y cuando han pasado por sucesivos y meticulosos exámenes destinados a dar paso, únicamente a un residuo de “los mejores”. Pero se presentan enormes y complejos problemas cuando a un sistema educativo de “alta calidad”, de etiqueta, cuya función principal ha sido producir una elite, se le pide una expansión para servir a una masa de estudiantes muy diferentes entre sí en casi todos los aspectos. Es como si una tienda especializada en objetos de regalo de lujo fuese intimidada a convertirse en un almacén de grandes departamentos para consumidores de todo tipo incluyendo un sótano de rebajas para aquellos que están en circunstancias apuradas (Coombs, 1971:157).

En la escuela de tradición republicana, como hemos visto, la tensión entre igualdad en el plano de la socialización y reconocimiento del mérito en el plano académico se convierte en una contradicción insuperable. En la tradición liberal, como hemos expuesto, esta contradicción se resuelve con la elección de la

³⁹ El problema es más complejo. A menudo ocurre que, en tanto que profesor, se niega el “derecho a escoger” de las familias del propio centro; mientras que, en tanto que padres, se ejerce tal derecho llevando a los hijos a la escuela privada. La idea de un alumnado “cautivo” tranquiliza al profesorado que ve en ello la garantía de una cierta estabilidad laboral.

escuela por parte de las familias y la selección del alumnado. Ello no comportaría mayores problemas si esta escuela no ejerciera un servicio público. Sin embargo, más de una escuela privada financiada públicamente rehuye responsabilidades sociales como, por ejemplo, la escolarización del alumnado de origen extranjero, porque su finalidad no es prestar un servicio público sino un servicio a las familias, a *sus* familias. El desapego de una gran parte de la escuela privada concertada a la escolarización de alumnado de origen extranjero se justifica en la tradición liberal que, como hemos señalado, puede presentar dicha escolarización como una intromisión inaceptable de la autoridad. El compromiso se limita exclusivamente a las familias que han “elegido” el centro escolar y, por tanto, se establecen todo tipo de barreras, muchas veces económicas, para garantizar que las “razones” de la elección tengan continuidad en el tiempo. Por eso, en muchos casos, las reivindicaciones de la escuela privada concertada son encabezadas por las propias familias, las cuales están sobre todo interesadas en el mantenimiento de su *status quo*.

Los elementos ideológicos provenientes tanto de la noción republicana de escuela como de la noción liberal alimentan una cultura escolar desde la cual resulta muy difícil contemplar la escuela como una institución inserta en el territorio, con responsabilidades hacia su entorno porque, en último extremo, la reduce a un mero apéndice del sistema escolar y del estado, o a una prolongación de las familias y ve en el entorno un elemento inerte.

¿A qué se debe esta imposibilidad? A nuestro parecer hay que buscar sus causas no sólo en la determinación ideológica sino en el hecho de que ésta opera sobre la matriz del propio modelo escolar. En principio, la base de la organización de cualquier centro, sea CEIP o IES, responde al polinomio: un aula + un profesor + un grupo de alumnos (Miralles, 2005). Puede parecer que tal polinomio se desprende de un criterio simplemente práctico. Sin embargo, una pequeña reflexión ya nos indica que lo que parece una base indiscutible de la organización escolar responde a una herencia discutible (no por histórica, sino por inoperante). En efecto, “aula” y “profesor” se corres-

ponden a la idea medieval⁴⁰ (propia primero de los monasterios y de las catedrales y después de las universidades) del aprendizaje en la que un profesor transmitía un saber que por su condición de tal no podía más que ser de origen divino, o sea, “revelado”. Un saber que estaba muy alejado, tanto en el *trivium* —gramática, lógica y retórica—, como en el *quadrivium* —geometría, aritmética, música y astrología— de las exigencias prácticas, de la tecnología. El aula era el ámbito en la que la *lectio*, la lectura del docto, podía oírse y uno de los escenarios principales de la *authoritas* del profesor. A pesar de que el humanismo renacentista consagró un principio epistemológico diferente (al separar la noción de verdad y de revelación), la organización académica y el concepto de autoridad se mantuvieron apenas intocadas. A ello contribuía el mantenimiento del carácter sagrado del conocimiento, una sacralización con diferentes raíces filosóficas que buscaba en la conciliación entre saber y religión una protección no siempre efectiva frente a la avasalladora presencia de la religión en la sociedad premoderna. La Ilustración desvinculó definitivamente conocimiento y religión y, en la lucha por la supremacía de la razón, elevó y enfatizó todavía más la categoría sacral del conocimiento, a partir de la identificación básica entre ciencia y verdad.⁴¹ El positivismo y su concreción durkheimniana consagraron el laicismo y la ciencia como componentes de las creencias básicas de la ciudadanía y del Estado. La organización académica establecía también otros formatos como la discusión o el seminario, pero estos formatos suponían una igualdad de partida para los participantes. El concepto aula-profesor implica una diferencia radical entre el que sabe y el que no sabe. El siglo XX comportó cambios radicales en la epistemología al poner en cuestión la relación directa entre conocimiento y verdad. El conocimiento, incluso el científico, se nos presenta como un constructo provisional y social. En sintonía con este punto de vista, los aprendizajes se presentan no sólo como una absorción

⁴⁰ Medieval, en la medida que el platonismo medieval insistió más en el carácter revelado (externo) del saber que no en la idea de diálogo que hacía surgir una verdad desconocida.

⁴¹ Comenius fue el precursor de los sistemas educativos modernos tal y como hoy los conocemos.

pasiva de saberes sino como una construcción activa por parte del discente. La separación entre técnica y conocimiento, por otro lado, se ha hecho mucho más tenue. Ello debería significar una alteración importante de la organización escolar, del polinomio profesor + aula + alumno. Sin embargo, el peso de la tradición sigue repercutiendo, no solo en la organización del aula y de la escuela, sino también en la noción de la autoridad del profesor.

Juzgaríamos mal si creyéramos que ésta es una organización fácilmente modificable. Toda la estructura escolar reposa en ella. Las administraciones públicas planifican y asignan las plantillas de profesorado en base a dicho polinomio. El profesorado público es asignado en sus puestos en base a dichas plantillas que raramente contemplan las características del centro y del entorno. El propio profesorado es asignado en función de una especialidad abstracta y de su antigüedad, sin tener en cuenta para nada los planes o las necesidades del centro. La idea es muy simple: cualquier maestro encerrado en un aula con sus alumnos debe realizar el milagro de la antigua *auctoritas*: transmitir conocimiento a su alumnado. Por ello, las discusiones se relacionan, entre otras cosas, con la ratio, los desdoblamientos, las personas especialistas o las aulas específicas. El incremento de recursos humanos en estos términos constituye un eje básico de la actividad de los sindicatos de profesorado y la preocupación central de muchas direcciones y claustros.

En la práctica, sin embargo, una escuela puede fagocitar recursos sin apenas resultados. He aquí un misterio del que debería darse cuenta. El problema, en opinión nuestra, es lo que se considera funcionamiento "normal" de un centro escolar. El concepto de normalidad, basado en el polinomio profesor + aula + grupo, no consigue activar dinámicas positivas. Al final, para profesorado y administración lo importante de la escuela parece ser "estar ahí", existir en el territorio, señalar con su presencia la importancia concedida por el Estado a la educación. Los medios materiales y humanos devienen el signo de ese estar ahí cuyo significado sería "las autoridades y el profesorado hacen lo que pueden, lo que ocurra con los recursos ya no es cosa suya." Ello no significa que los recursos no sean necesarios, sino que con esta noción de educación escolar, más recursos no

implican necesariamente mejores resultados. Probablemente, una discusión sobre los recursos que se necesitan para desarrollar el trabajo escolar en el sentido que hemos defendido en el primer capítulo comportaría, de una parte, el reconocimiento de que recursos colocados en la frontera de la escuela y el territorio son más útiles y eficaces y, de otra, que las “dificultades” implícitas actualmente en la práctica educativa se resolverían mejor con otra organización escolar y, en consecuencia, con recursos, a veces, bastante distintos de los que habitualmente se reclaman.

Más allá de las limitaciones coyunturales, el peso de esta cultura escolar condiciona fuertemente las posibilidades de que la escuela como institución se adapte o se avance a los cambios que la penetración de la sociedad de la información suscita en su entorno.

En lo que se refiere a la concepción del propio entorno, la idea predominante en la cultura escolar lo presenta como un ente indiferenciado tanto en el sentido espacial que se acostumbra a utilizar como en el sentido temporal, en su proyección de futuro. En el espíritu de la escuela republicana había la voluntad de recrear un entorno conforme a los patrones homogeneizadores de la nación. En el espíritu de la escuela liberal existe la idea de adaptarse al entorno, de acuerdo con las exigencias del mercado. Pero ambas concepciones quedan cuestionadas cuando el entorno se transforma aceleradamente y las jerarquías sociales se tambalean o se redefinen. Tanto el mero “estar ahí” como la adaptación pasiva, suponen un freno extraordinario en el desarrollo de las potencialidades de la escuela en una nueva época, en un nuevo entorno cultural.

Por eso, desde el punto de vista de las relaciones entre la escuela y la sociedad, poco se avanza con oponer ambas tradiciones. Tanto la voluntad de “imponer” una visión hegemónica como la de “adaptarse” acríticamente al territorio son inútiles para recomponer las relaciones que hemos descrito como necesarias entre la escuela y la sociedad. A nuestro entender, los excesos de ambas tradiciones se combatirían mejor desde la construcción de una nueva cultura escolar que sea capaz de ofrecer una alternativa real entre los dos polos en conflicto que configuran el universalismo y la diversidad y, para eso, hace falta una reformulación educativa del territorio para que éste

deje de ser comprendido como algo inerte y atemporal, en el que no se ejerce ninguna actividad educativa relevante para el cumplimiento de las finalidades y los objetivos de la educación escolar.

2. La cultura escolar tradicional y el método escolar

La actual cultura escolar no está configurada únicamente por referentes ideológicos a los que se recurre indistintamente según los problemas planteados. En la introducción, ya anunciamos que uno de los límites principales en la acción educativa de la escuela se encuentra en su propio método. Enseñar y aprender en el contexto escolar implica, como hemos explicado en el capítulo anterior, una separación entre el método de enseñanza y el objeto de conocimiento. El carácter “estipulativo” de la actividad escolar separa, en el proceso de aprendizaje, la actividad física del objeto de conocimiento.⁴² La actividad del aprendiz es una actividad mental con el objeto de conocimiento. Esta separación entre lo que la escuela propone como objeto de aprendizaje y la metodología que utiliza destila también una peculiar “cultura escolar”. En la cultura escolar podemos encontrar tradiciones, explicadas en el apartado anterior, que dan forma a la práctica educativa con una base racional poco fundamentada. Así, resulta muy fácil encontrar una buena predisposición en el profesorado para el desdoblamiento de grupos. En cambio, resulta más difícil poner a estos mismos profesores juntos en la misma aula con el mismo grupo. Como ya hemos

⁴² En el primer tercio del siglo XX, aparecieron propuestas, sobre todo en el ámbito de la educación infantil, destinadas a evitar esta separación. Un ejemplo son las letras rugosas del método Montessori. Igualmente, y en relación con el auge de las ideas piagetianas, se extendió una cierta idea según la cual la actividad física con el objeto de aprendizaje tenía una gran potencialidad educativa. En aquellos años no era extraño escuchar a una maestra de educación infantil que cuando una criatura jugaba con un cubo y arena estaba construyendo los conceptos de “lleno” y “vacío” o “dentro” y fuera”. Y tampoco era extraño escuchar que cuando un alumno hablaba en una asamblea escolar el resultado era que hablaba mejor. Afortunadamente, estas ideas han desaparecido y el papel mediador del profesorado en la actividad del alumno con el objeto de conocimiento está claramente establecido.

señalado, la tradición establece una relación entre un profesor, un aula y un grupo difícil de romper.⁴³ Sin embargo, algunas de las posibilidades escolares tienen una larga existencia práctica. En las escuelas unitarias, pueden encontrarse formas de trabajo cooperativo exitosas, pero resulta difícil ver en otros contextos escolares al discente desdoblado en docente como una actividad de aula perseguida de forma consciente. Décadas de prejuicios sobre lo que es “copiar” y sobre la naturaleza individual y acumulativa de los aprendizajes suponen un lastre para prácticas cooperativas de gran potencia educativa.

La concepción individualista del aprendizaje que destila la actual cultura escolar casa mal con las necesidades educativas de la infancia y la adolescencia y de sus familias. A menudo, desde el profesorado (y desde la sociedad) se atribuye el fracaso escolar o el “deterioro” de la escuela a la falta de esfuerzo del alumnado (y de sus familias) hasta el punto que se ha acuñado la designación del “alumno objetor escolar”. Casares y Vila (2002) analizan esta cuestión y afirman que no hay esfuerzo individual si aquello sobre lo que hay que esforzarse no tiene sentido para quien se tiene que esforzar. Así, la responsabilidad sobre el esfuerzo individual no recae exclusivamente en el alumnado y sus familias, sino también en el profesorado y la administración educativa.

Hemos defendido que uno de los puntos clave que garantiza la función de promover el desarrollo individual desde la educación escolar se relaciona con la enseñanza y el aprendizaje del “oficio de aprender”, lo cual cuestiona uno de los pilares centrales de la actual cultura escolar: la acumulación repetitiva de informaciones y conocimientos a lo largo de la enseñanza obligatoria. Por el contrario, colocar como uno de los centros de la actividad escolar el oficio de aprender significa que el alumnado

⁴³ Un estudio reciente (Law, Pelgrum y Plomp, 2008) sobre el uso de las tecnologías de la información y la comunicación en la educación secundaria obligatoria muestra que, en Cataluña, es muy bajo. Una de las razones que se invocan es que sólo hay equipamiento informático en un 1% de las aulas. Sin embargo, todos los centros tienen “aula de informática”. Probablemente, la tradición “un aula, un profesor y un grupo” dificulta que el profesorado incorpore la tecnología si no dispone de ella allá donde se “supone” que debe realizar su tarea profesional.

debe ser capaz de incorporarse a la resolución de tareas complejas y que el profesorado debe suministrar las ayudas educativas para su resolución. Desde esta perspectiva, la implicación colectiva del alumnado mediante grupos de trabajo en tareas con sentido tiene mucha más importancia para comprender el éxito y el fracaso escolar que la invocación permanente del esfuerzo individual.⁴⁴

Existen, por otra parte, valores innegables, propios de la institución escolar, que tienden a magnificarse, a extenderse al comportamiento social, obviando o incluso oponiéndose a otros valores nacidos de prácticas ajenas a la relación profesor-alumno. Que en dicha relación la autoridad recaer sobre el profesor es algo indiscutible; sin embargo, pretender, como se pretende, que dicha autoridad se imponga a las relaciones establecidas entre iguales⁴⁵ —o incluso a las relaciones familiares— es algo educativamente imposible. El alumno, incluso niño, pero en cualquier caso adolescente, alcanza pronto un grado de autonomía personal que defiende a veces con torpeza, con irresponsabilidad o con violencia. Los valores escolares conceden muy poco espacio a esta autonomía y a su educación.⁴⁶ De hecho, como se pone de manifiesto en algunos debates, se considera que ésta es tarea de la familia.

Por otro lado, se repite hasta la saciedad que la familia ha “dimitido” educativamente y que “delega” sus obligaciones en la escuela. De hecho, es difícil escamotear esta discusión cuando se habla de las limitaciones actuales del profesorado de la escuela pública para el ejercicio de su profesión. Habitualmente

⁴⁴ Sobre la relación entre voluntad, esfuerzo, éxito, mérito y selección, véase el apartado “La tradición republicana” de este mismo capítulo.

⁴⁵ Muchos profesores no alcanzan a entender porque la solidaridad entre iguales no se rompe aún en casos de actuaciones verdaderamente inicuas o violentas (como en el caso del maltrato escolar o *bullying*), y resiste todo tipo de presiones. Se alude a organizaciones mafiosas y a presiones insostenibles, pero lo básico reside en el hecho que una mayor autonomía implica también una identidad más definida frente al “otro”, en este caso, el profesorado. La educación debe partir de esta autonomía, no para anularla sino para educarla.

⁴⁶ Resulta usual que en centros de secundaria postobligatoria se hable con padres de alumnos mayores de 18 años sin la presencia o el acuerdo de éstos. La iniciativa puede proceder tanto de la familia como del centro.

se utilizan dos argumentaciones. Una, la negación desde la familia de la autoridad escolar y, otra, la falta de autoridad de los padres sobre sus hijos. Sin negar que en algunos casos ambas cosas sean ciertas, resulta muy discutible extender estos juicios a todas las familias. Al parecer, resulta más cómodo utilizar estos argumentos que cuestionarse una cultura que "obliga" desde la escuela a las familias a mantener unas relaciones acordes con las finalidades escolares. En el capítulo anterior, hemos mostrado que las transformaciones en la institución familiar reajustan sus modos de socialización de la infancia y la adolescencia que, en cualquier caso, no son los esperados por la cultura escolar tradicional acuñada a lo largo de muchos años. Por eso, más que lamentarse y proclamar acríticamente la superioridad de los valores escolares, creemos que es más útil ayudar a forjar unas nuevas relaciones familia-escuela donde desde el diálogo y el conocimiento mutuo se trabaje conjuntamente para la consecución de las finalidades y los objetivos de la educación escolar. Lo básico, en este caso, es focalizar las relaciones en los procesos de aprendizaje de los niños o niñas. Aunque esto es lo normal en el caso del alumnado que "va bien", cuando surgen las dificultades, entre el profesorado no es infrecuente juzgar escolarmente la organización familiar y la dinámica social, reprochando a la familia y a la sociedad no tener el tipo de orden y valores que rigen el orden escolar. Este lamento aparece constantemente, no solo a la hora de valorar el papel de las familias, sino también el de otros agentes como, por ejemplo, los medios de comunicación. Ello debería hacer ver claramente dónde deben ponerse los medios para educar en la autonomía. El escenario de la autonomía para adolescentes y jóvenes se compone no sólo de los ámbitos familiar y escolar sino que se construye y se pone a prueba fuera de ellos, en el entorno social constituido por los grupos de iguales, el consumo, la red, etc.

La separación entre sociedad y escuela es consubstancial a la propia institución escolar. Pero esta separación no tiene la misma repercusión en todos los casos. El salto al contexto escolar no resulta igual de fácil para todos los aprendices. Las familias de clase media con una buena experiencia escolar de varias generaciones se encuentran en una situación mucho mejor para comprender y hacer comprender a sus hijos e hijas la cultura

escolar. Esta continuidad entre la cultura escolar y la cultura familiar forma una parte importante de su capital social y conforma sus expectativas en relación con los estudios.⁴⁷ Lo mismo podría decirse por lo que se refiere a la comunicación familia-escuela. Desde los pasos burocráticos hasta el lenguaje empleado oralmente o por escrito invocan unas referencias que no tienen el mismo significado para todas las familias. El problema se agrava si en el pasado la experiencia escolar de los padres ha sido negativa.⁴⁸ A ello hay que añadir las fuertes diferencias que se observan en la escolarización en origen del alumnado de origen extranjero y las barreras idiomáticas y culturales.

La cultura escolar, sin embargo, suele exigir las mismas respuestas a todos, se ofrecen los mismos apoyos educativos y se mantienen actitudes parecidas. Con independencia de que estas dificultades pueden ser afrontadas con determinados medios, en los centros escolares se suele olvidar que la relación principal es con el alumno o alumna en concreto. En la realidad institucional escolar, detrás del alumno o alumna desaparece el niño o la niña, el muchacho o la muchacha. De ahí que la escuela a menudo no sepa proporcionar los apoyos culturales o emocionales que una parte de la infancia y la adolescencia no puede encontrar en el entorno familiar.

Este fenómeno se agrava más en la escuela pública que en la privada concertada. Por regla general, la escuela privada sostenida con fondos públicos tiene un público mucho más homogéneo que el de la escuela pública. En bastantes casos, incluso, centros privados y públicos constituyen grupos homogéneos para que se adapten mejor a la práctica educativa que se deriva del modelo organizativo un aula, un profesor y un grupo de alumnos. Algunos centros, especialmente privados concertados también

⁴⁷ La principal diferencia que se encuentra entre las expectativas de alumnos de secundaria postobligatoria de centros que acogen alumnos de clase media o alumnos de barrios suburbanos de clase baja es que en los primeros los alumnos consideran "natural" alcanzar un título universitario, mientras que en los segundos el currículo individual aparece sometido al azar: «ya se verá», «si tengo suerte...» (Gómez Granell, Casares, Martínez y Recio, 2004).

⁴⁸ La experiencia escolar negativa entre los padres se suele verbalizar en términos que reflejan una escuela muy primitiva en la que no se aprendía y con una disciplina arbitraria y violenta, un universo incomprensible.

se las arreglan para “hacer ver” al diferente que no está en la mejor escuela para él y aumentar así, aún más, la homogeneidad de su alumnado.

En cualquier caso y a pesar de los “arreglos”, los datos confirman que la diversidad es más alta en la escuela pública que en la concertada. La falta de personalización de la actividad educativa se convierte en un lastre para una parte del alumnado. La persistencia de una cultura escolar neutral sobre lo privado, que renuncia a incidir educativamente, desde la “personalización” de su actividad y de los apoyos educativos ofrecidos al alumnado, que en definitiva no los acoge a todos desde su diversidad —no únicamente de capacidades, sino también social y afectiva— “expulsa”, de hecho, a una parte de ellos de las actividades de enseñanza y aprendizaje. Para esta parte del alumnado, resulta muy difícil esforzarse sin encontrarle el sentido a una institución que, en definitiva, ignora aspectos importantes que están en la base de la socialización de las personas.

En definitiva, la cultura escolar no sólo se nutre de tradiciones ideológicas diversas, sino que éstas se imbrican también en tradiciones y valores emanados de su propia organización y metodología. Probablemente, la rigidez de la escuela, de lo que se le pide y de lo que hace, es también en definitiva uno de sus límites.

3. El entorno social y los límites de la institución escolar

«El contexto social influye más en las notas que el tipo de colegio» (*El País*, 18 de noviembre de 2006). Éste era el titular de la noticia en la que se comentaban los resultados PISA 2003 obtenidos por el alumnado de cuarto de ESO de España en ciencias, matemáticas, comprensión lectora y resolución de problemas. La tabla 2 de la página siguiente muestra los resultados del alumnado de acuerdo con las características de su entorno social.

Tradicionalmente, como veremos en el siguiente capítulo, se ha estudiado, bajo la forma de “capital cultural”, la influencia del nivel educativo de la familia, de su situación profesional y semejantes en el resultado académico individual del alumnado.

	<i>Puntuación media del alumnado situado en centros en el tercio inferior</i>	<i>Puntuación media del alumnado situado en centros en el tercio superior</i>
<i>Matemáticas</i>	457,75	524,54
<i>Comprensión lectora</i>	457,73	518,32
<i>Ciencias</i>	452,69	518,74
<i>Solución de problemas</i>	454,72	521,71

Fuente: Marchesi, A. y Martínez Arias, R. (2006).

Tabla 2. Resultados académicos del alumnado que se sitúa en el tercio superior e inferior del contexto sociocultural. PISA 2003.

Sin embargo, a los datos expuestos en la tabla 2 se añaden los recursos educativos tanto del centro escolar como del territorio en el que se inserta. La consecuencia es que aumentan las diferencias en los resultados del alumnado si únicamente las establecemos mediante su “capital cultural”. Es decir, estos datos muestran que las características educativas, bien del centro escolar, bien del entorno en el que se inserta, inciden en los resultados escolares del alumnado.

En este apartado abordamos este aspecto y mostramos las diferencias que existen entre los territorios y, por tanto, sus implicaciones para el trabajo escolar. En el primer capítulo hemos defendido que la mayor o menor densidad de iniciativas educativas en el entorno social de los centros escolares y su aprovechamiento por su parte ayudan o dificultan la consecución de las finalidades y los objetivos de la educación escolar. En otras palabras, de acuerdo con nuestra posición que, desde una perspectiva educativa, el entorno no es ni inerte, ni atemporal, estamos obligados a considerar la existencia de diferencias importantes en los territorios en los que opera la escuela, de modo que, en algunos casos, el mismo entorno es un límite para las posibilidades de la educación escolar.

Pero, antes de abordar directamente esta cuestión, exponemos las ideas provenientes de la perspectiva ecológica sobre el desarrollo humano (Bronfenbrenner, 1987) para comprender mejor las relaciones entre la escuela y el entorno social.

3.1. La perspectiva ecológica sobre el desarrollo humano

Las ideas provenientes de la psicología cultural que hemos explicado en el capítulo anterior se complementan con la perspectiva ecológica del desarrollo humano de Urie Bronfenbrenner (1987). Este autor revaloriza el estudio de la actividad infantil en los contextos reales de vida y su relación con el desarrollo. Probablemente, su frase, formulada en 1979, según la cual «la psicología del desarrollo [...] es la ciencia de la extraña conducta de los niños en situaciones extrañas, con adultos extraños, durante el menor tiempo posible» (1987:38) fue un revulsivo para abordar de forma distinta el desarrollo infantil.

No es éste el lugar para abordar con extensión la concepción ecológica sobre el desarrollo humano, pero sí que es importante explicar dos o tres nociones que se derivan de ella porque son de gran utilidad para comprender mejor las relaciones entre la escuela y la sociedad.

Bronfenbrenner critica la noción de desarrollo que se vincula con la idea de cambio o modificación interna de la persona producida por factores individuales —normalmente en el ámbito de la mente— como fuente de la modificación de su conducta. Por el contrario afirma que:

El desarrollo no se produce nunca en el vacío; siempre está incluido y se expresa a través de la conducta en un determinado contexto ambiental (1987:46).

Este autor hace suya —y lleva hasta las últimas consecuencias— la idea, por otra parte ampliamente consensuada, según la cual el desarrollo es el resultado de la interacción entre el organismo humano en evolución y su ambiente. En concreto, dice que:

El desarrollo humano es el proceso por el cual la persona en evolución adquiere una concepción del ambiente ecológico más amplia, diferenciada y válida, y se motiva y se vuelve capaz de realizar actividades que revelen las propiedades de ese ambiente, lo apoyen y lo reestructuren, a niveles de igual o mayor complejidad, en cuanto a su forma y contenido (1987:47).

Bronfenbrenner (1987) destaca tres aspectos de esta definición:

1. El desarrollo no es efímero, ni depende de la situación, sino que implica una reorganización que tiene continuidad en el espacio y en el tiempo.
2. El cambio evolutivo se produce en dos ámbitos, el de la percepción y el de la acción.
3. Tanto la percepción como la acción tienen una estructura isomórfica con los diferentes niveles del ambiente ecológico.

El autor propone cuatro niveles de la estructura ecológica o "ambiente ecológico": microsistema, mesosistema, exosistema y macrosistema. El microsistema, lugar en el que se produce el desarrollo, se define como un patrón de actividades, roles y relaciones interpersonales que la persona en evolución experimenta en un entorno concreto, el cual tiene unas características físicas y materiales específicas. Así, son microsistemas la familia, la escuela o un centro de tiempo libre.

El mesosistema comprende las interrelaciones de dos o más microsistemas en los que la persona participa activamente. Por ejemplo, para la infancia y la adolescencia, las relaciones familia-escuela y, para los adultos, las relaciones familia-lugar de trabajo-vida social.

El exosistema se refiere a microsistemas, en los que la persona en desarrollo no participa, pero en los que ocurren cosas que afectan a los microsistemas en que participa. Por ejemplo, para un niño, el hecho de que su padre o su madre trabaje o se encuentre en el paro —en este caso, el exosistema sería el lugar de trabajo—.

Por último, el macrosistema se relaciona con las correspondencias, en forma y contenido, que existen entre los sistemas de orden inferior (micro-, meso- y exo-) al nivel de la cultura en general, junto con el sistema de creencias o ideología que sustenta dichas correspondencias. Así, los mismos microsistemas como, por ejemplo, la familia y la escuela comparten rasgos en los países escandinavos que son muy diferentes de los rasgos que se comparten en los países mediterráneos. Y, a la vez, en un

mismo contexto cultural, las diferencias sociales comportan que un mismo microsistema –por ejemplo, la familia– refleje formas de vida y creencias distintas.

En definitiva, para Bronfenbrenner (1987), el desarrollo humano, resultado de la interacción entre el organismo en evolución y el medio, se realiza en los entornos de vida que configuran un patrón de actividades, roles e interacciones, cuya comprensión sólo es posible en la medida en que se conozca los exosistemas que influyen en dichos entornos, las interrelaciones entre todos los entornos en que participa la persona –mesosistema– y la cultura que los ha generado.

Esta concepción presupone que el desarrollo es el resultado de la participación de las personas en patrones de actividad, cada vez más complejos, que les impulsan a adoptar roles específicos –hijo, madre, nieta, estudiante, amigo, compañera de trabajo, etc.– y a dominar autónomamente aspectos concretos –conocimientos, valores, normas, herramientas, habilidades, etc.– de la cultura.

Por eso, para Bronfenbrenner (1987), de lo que se trata es que los diferentes entornos de vida de las personas sean contextos reales para su desarrollo. No basta únicamente con afirmar que la escuela y la familia son los principales contextos de desarrollo que tiene la primera infancia; además, dichos entornos se deben estructurar y organizar de modo que, en su funcionamiento, sean un auténtico contexto de desarrollo o, en otras palabras, por vivir en una familia o asistir a la escuela el desarrollo no está garantizado,⁴⁹ lo que lo garantiza es la participación en las actividades que se realizan en dichos entornos y, por tanto, lo importante a discutir es el tipo y la complejidad de las actividades, así como la existencia o no de continuidades entre ellas.

La perspectiva ecológica sobre el desarrollo humano es compatible con las ideas de la psicología cultural, la cual, como hemos visto, considera que la participación de las personas en

⁴⁹ Queda claro que la participación en la familia o en la escuela promueve desarrollo. Pero, nos interesa resaltar la idea que el desarrollo es el resultado de la participación en las actividades sociales que se promueven en dichos contextos y no hay desarrollo si la existencia en dichos contextos transcurre únicamente de forma pasiva y no se adopta ningún rol.

las actividades y prácticas sociales, entendidas como educativas, impulsa su individualización y socialización.

Y, en relación con nuestra discusión, la incorporación de la noción de mesosistema para comprender las posibilidades "evolutivas" de los diferentes contextos de vida de la infancia y la adolescencia resulta enormemente relevante. En concreto, la investigación ha revelado la importancia para el desarrollo individual de la existencia o no de continuidades entre los diferentes contextos en que transcurre la vida de la infancia, la adolescencia y la juventud.

El potencial evolutivo de los entornos de un mesosistema se ve incrementado si las demandas de roles de los diferentes entornos son compatibles, y si los roles, las actividades y las diadas en las que participa la persona en desarrollo estimulan la aparición de la confianza mutua, una orientación positiva, el consenso de metas entre entornos y un creciente equilibrio de poderes a favor de la persona en desarrollo (Bronfenbrenner, 1987:235-236).

En otras palabras, la compatibilidad y la continuidad educativa entre los diferentes contextos de vida amplifican sus posibilidades, mientras que la incompatibilidad y la discontinuidad las limitan.

Las implicaciones de la noción de mesosistema son numerosas y manifiestan la importancia del establecimiento de continuidades educativas entre la escuela y el entorno o, de otra manera, entre los diferentes agentes educativos que inciden en la vida de la infancia y la adolescencia. No obstante, no siempre es posible o no lo es siempre de la misma forma, de modo que las características y la densidad educativa del territorio condicionan la forma en que se establecen dichas relaciones.

3.2. El entorno social y el desarrollo urbanístico

El espacio público tiene una función educadora. Y también la tiene el concepto organizativo del barrio, el distrito, la ciudad y la metrópoli (Bohigas, 1999:411).

Los urbanistas (Bohigas, 1999; Borja, 1988,1999) afirman que la condición para que la ciudad continúe cumpliendo sus objetivos iniciales, una nueva organización de la vida de la ciu-

dadanía relacionada con una actividad social libre y dinámica, es que la forma urbana sea fácilmente legible e interpretable de manera que se estructure en espacios e itinerarios comprensibles y sugerentes. Jordi Borja afirma que «la calidad del espacio público se podrá evaluar sobre todo por la intensidad y la calidad de las relaciones sociales que facilita, por su fuerza mixturante de grupos y comportamientos y por su capacidad de estimular la identificación simbólica, la expresión y la integración culturales» (cit. en Del Pozo, 2008: 27). La aparición de las grandes periferias ha roto esta perspectiva y, sobre todo, cualquier capacidad educadora de la ciudad. Así, el crecimiento urbanístico ha frustrado el desarrollo del espacio público y se ha interrumpido la continuidad de la vida colectiva. A pesar de los esfuerzos de las administraciones municipales y autonómicas, la segregación urbana es una realidad inequívoca en muchas urbes españolas. Ciertamente, éste no es un fenómeno único y específicamente español, sino que tiñe muchas de las grandes y medianas ciudades de muchos países occidentales. Basta simplemente con escuchar o leer las condiciones de vida y de vivienda de la adolescencia y la juventud francesa de origen extranjero en Francia en los diferentes análisis que se realizaron después de los levantamientos nocturnos tras la muerte de dos jóvenes o los análisis sobre la reciente violencia adolescente y juvenil en las urbes inglesas. De hecho, el desarrollo urbanístico a lo largo del siglo XX ha producido una ocupación desmesurada del suelo⁵⁰ y ha promovido segregaciones sociales más propias de la ciudad difusa que de la ciudad compacta.⁵¹

Este fenómeno afecta de manera especial a las personas inmigrantes. UN-HABITAT, la organización de las Naciones Unidas que vela por los asentamientos humanos afirmaba en su informe de 2004 que «la mayoría de los inmigrantes viven en

⁵⁰ En el año 2000, en la Región Metropolitana de Barcelona, se había ocupado más suelo en veinte años (26.000 hectáreas) que en toda la historia anterior (20.000 hectáreas).

⁵¹ Bauman (2006) critica abiertamente la homogeneización de los barrios basada fundamentalmente en las hipotecas y el desmembramiento de la ciudad a partir de zonas especializadas ya que, desde su punto de vista, la cohesión social obliga no sólo a compartir experiencias, sino obligatoriamente también a compartir espacios públicos.

situaciones inhóspitas en las que sólo están ellos y sólo se encuentran con los que llegan nuevos. A menudo, acaban viviendo en áreas urbanas pobres, con pocos servicios básicos, en condiciones de vida insalubres, precariedad laboral, amontonamiento y violencia social. A menudo, se forman barrios alrededor del corazón de los inmigrantes étnicos con condiciones de vivienda enormemente precarias. Harlem (en Nueva York) es el ejemplo más conocido, con una gran mayoría de inmigrantes negros (estrictamente no inmigrantes internacionales, sino de los estados del sur) o puertorriqueños. Situaciones similares se encuentran en las principales ciudades francesas con *banlieus* de argelinos, o en el área de Brixton, en Londres» (UN-HABITAT, 2004:2). La misma organización afirma que, en 2001, en los países desarrollados viven 54 millones de personas en condiciones precarias de las cuales 33 millones lo hacen en Europa (un 6,2% de la población urbana total) (UN-HABITAT, 2003).

El Centro de Política del Suelo y Valoraciones (CPSV) de la Universitat Politècnica de Catalunya (UPC) ha analizado, entre otras cosas, el cambio social que se produce en las ciudades por la llegada masiva de personas inmigrantes. En sus conclusiones afirma que, en el caso de la periferia urbana y la ciudad de Barcelona, «las zonas de concentración de población inmigrante se caracterizan por ser: zonas centrales de la ciudad en las que predomina la vivienda antigua y de alquiler, de categoría socioeconómica baja situadas en el casco antiguo y en la periferia obrera de la ciudad, zonas de vivienda en mal estado y zonas de población envejecida» (CPSV, 2008:5). Es decir, las condiciones de vida de la mayoría de las personas inmigrantes llegadas a nuestras ciudades son semejantes a las descritas por los informes de las Naciones Unidas.

La tendencia a la atomización de la sociedad actual que hemos analizado anteriormente conlleva, como ya hemos explicado, que las personas busquen a sus iguales, a los que son “como yo” o “como nosotros” para establecer vínculos y relaciones sociales. Así, al lado del crecimiento de la heterogeneidad social, los grupos sociales en los que conviven personas que hacen cosas juntas se vuelven cada vez más homogéneos. Una de las expresiones de esta tendencia la constituye el desarrollo de las viviendas unifamiliares y las urbanizaciones asociadas

junto con la especialización de las diferentes partes del territorio urbano: el centro de negocios, la zona universitaria, la zona de ocio, el área de las grandes superficies, las zonas residenciales y los barrios de las clases medias, pero también los guetos urbanos, las zonas segregadas y marginalizadas.

En determinados barrios, dado el desarrollo urbanístico que impone el mercado inmobiliario, resulta difícil establecer continuidades entre la escuela y el territorio. Primero, porque la sintonía entre los claustros y las familias es más difícil. Segundo, porque el tejido social existente es muy pequeño. Así, hay barrios en los que han desaparecido las tiendas, donde no hay zonas de recreo y, en donde, la posibilidad de articular una cierta vida social no va más allá de una panadería, una farmacia, un quiosco de periódicos y algún bar y, tercero, porque las condiciones de la vivienda hacen imposible una vida familiar colectiva, de modo que la calle pasa a ser el lugar principal en el que transcurre la vida extraescolar de una buena parte de la infancia y la adolescencia.⁵²

La segregación urbana siempre ha existido, pero cada tejido urbano tenía una vida social propia formada por el pequeño comercio, los bares, los lugares de reunión o los centros sociales de ocio y recreo. Sin embargo, en la actualidad, como acabamos de señalar, la especialización urbana ha destruido el tejido social de numerosos barrios, los cuales se han convertido en guetos homogéneos en los que la pobreza y la marginación constituyen algunos de los rasgos identitarios de las personas que los habitan. En estas condiciones, las escuelas allí ubicadas tienen importantes dificultades para ejercer sus funciones. De hecho, las características del territorio delimitan sus posibilidades y, por eso, no sirve únicamente una política educativa que apoye las relaciones escuela-territorio, sino que hace falta, algo más, bastante más, que permita, entre otras cosas, articular la vida social del entorno.

En estos casos, la densidad educativa del territorio es tan pequeña que la adaptación de la escuela a sus características limita enormemente sus posibilidades. Por eso, hace falta esta-

⁵² La designación de "pisos patera" en los que vive una parte de las personas extranjeras es un buen ejemplo.

blecer perspectivas educativas relacionadas con la transformación urbanística de determinados entornos que, de una parte, eviten su degradación y, de la otra, lo modifiquen en el sentido de propiciar una vida social colectiva relacionada, a la vez, con la mejora de las condiciones de vida de las personas.

Identificar en nuestras sociedades territorio y comunidad nos puede hacer perder de vista problemas importantes relacionados con la educación. Por ejemplo, mantener este punto de vista y relacionar la educación exclusivamente con los recursos y agentes educativos del territorio puede, no sólo mantener las desigualdades, sino generar otras nuevas. Los recursos educativos en el territorio son desiguales, y negarlo o taparse los ojos invocando el principio –por otra parte acertado– de que cuanto más cerca esté la Administración de las personas administradas más útil será para éstas, puede conducir a aumentar las desigualdades en educación (Vintró, 2001:46).

Hay numerosas voces (Alegre, 2007; Tedesco, 2000; Vila, 2002; Vintó, 2001) que reconocen que, no siempre, el territorio es una fuente de apoyo educativo real al trabajo escolar. En algunos casos se afirma que, en los territorios degradados, una política de “adaptación” escolar conduce directamente a reforzar la exclusión y que, por tanto, la búsqueda de la conexión del alumnado con el “otro” no puede hacerse únicamente con sus iguales, con los pobres, con los cuales ya están conectados (y lo continuarán estando) sino que la escuelas que actúan en estos entornos deben trabajar en red con otras escuelas de entornos distintos, con las que están lejos, como forma de enriquecimiento de todo el alumnado. En otros, se pone el acento en las necesarias políticas de la administración para asegurar cambios urbanísticos y promover contextos más heterogéneos que posibiliten el aumento de la densidad educativa de los territorios.

Un buen ejemplo de esta situación son las «concentraciones escolares artificiales» (Carbonell, 2004), las cuales son escuelas cuyo porcentaje de alumnado extranjero excede en mucho a su porcentaje real en el territorio.⁵³ Este fenómeno, vivido espe-

⁵³ Como se verá, posteriormente, la concentración *artificial* es la característica principal de lo que se denomina escuelas gueto. El problema es que

cialmente a finales de la década de los años 90 del siglo pasado, comportó la “especialización” de algunas escuelas en la escolarización de alumnado de origen extranjero porque, a partir de un determinado momento, eran abandonadas por las familias nacionales y las plazas que quedaban vacantes eran ocupadas durante el curso por el alumnado extranjero que llegaba de la mano del reagrupamiento familiar. Normalmente, este fenómeno ha ido acompañado de un proceso de degradación, por el abandono de la administración, de los barrios en los que se situaban estas escuelas. El resultado final es que la totalidad de las escuelas públicas han acabado escolarizando fundamentalmente a alumnado de origen extranjero, las familias nacionales han ido abandonando los barrios y las pocas que quedan llevan a sus criaturas a la única, o dos como máximo, escuelas privadas concertadas del territorio o a escuelas privadas del entorno más próximo.⁵⁴ Es decir, lo que al inicio era una concentración escolar artificial se ha convertido en una “concentración” de alumnado de origen extranjero que, de hecho, responde a su porcentaje real en el territorio.

Salt es una población de Cataluña al lado de la ciudad de Girona de unos 25.000 habitantes que ejemplifica este proceso. Una de sus escuelas públicas de dos líneas se especializó, no por voluntad propia sino de la administración, en la escolarización del alumnado de origen extranjero que llegaba a la población e, incluso, a poblaciones cercanas. La política municipal y autonómica de aquellos años fue utilizar esta escuela como “contenedor” de la población extranjera que llegaba, de modo que, algún año, alcanzó cifras de casi 100 alumnos y alumnas extranjeros incorporados en un solo curso escolar. Esta actuación supuso que, en poco más de cinco años, el porcentaje de alumnado de origen extranjero creció desde un 10% a cerca del 85%. A la vez, en la población de Salt se ha modificado nota-

no en todos los casos de escuelas denominadas gueto se produce tal concentración artificial sino que la denominación responde a prejuicios. Tales prejuicios pueden reflejar el inicio de un proceso de degradación urbana que aboque finalmente a una guetización efectiva de la escuela y de su entorno como se señala en las siguientes líneas.

⁵⁴ En algunos casos, las familias se las apañan para llevar a sus criaturas a escuelas públicas alejadas de su entorno más inmediato.

blemente el origen nacional de las personas que la habitan de modo que, hoy en día, más del 60% de las personas de 0 a 18 años son de origen extranjero. Es decir, esta población, por sus condiciones de movilidad y de vivienda, es uno de los puntos de llegada y, a la vez, de estabilidad de una buena parte de las personas inmigrantes de las comarcas de Girona, de modo que, en la actualidad, prácticamente todas las escuelas públicas escolarizan entre el 50% y el 80% de alumnado de origen extranjero (Nadal, 2007), mientras que, al lado, conviven dos escuelas privadas concertadas con niveles mínimos de alumnado de origen extranjero escolarizado (Síndic de Greuges, 2008).

Las escuelas de Salt son un ejemplo de las consecuencias educativas que provoca la degradación de un entorno urbano por la dejadez de la administración. Las escuelas han dejado de ser un lugar en el que convive alumnado nacional y extranjero y se han teñido de la homogeneidad cada vez más presente en el entorno. Por otra parte, los "pisos pateras" crecen, la movilidad es enorme y los referentes educativos de una buena parte de la infancia y la adolescencia son pocos ya que su vida transcurre sobre todo en la calle. En esta situación, las características del territorio limitan las posibilidades escolares y la simple adaptación escolar desde una perspectiva liberal en forma de continuidades educativas acríticas no resuelve la cuestión, sino que, como antes hemos formulado, puede reproducir las situaciones de exclusión.

En resumen, las limitaciones de la escuela no provienen únicamente de la propia cultura escolar, generada a través de muchos años tanto por tradiciones escolares ideológicas como por las propias características metodológicas y organizativas del sistema escolar. A ello hay que añadir determinadas características del territorio que imponen importantes límites a las potencialidades de la educación escolar. El resultado de estas limitaciones se pueden ver en las dificultades que experimenta la institución escolar para seguir, o adelantarse, a los cambios que acompañan la nueva sociedad de la información.

Capítulo 3

CAPITAL SOCIAL, EDUCACIÓN ESCOLAR Y TERRITORIO

A finales de los años 50 del siglo pasado ciertas teorías⁵⁵ vinieron a conferir a la educación escolar un nuevo papel al convertirla en uno de los factores principales en la creación del denominado “capital humano”. El “capital humano” era definido como la aportación a la formación de capital procedente de la calidad de la mano de obra. Esta visión desmentía, en parte, la concepción de una mano de obra desprovista de todo atributo gracias a la producción industrial mecanizada. El papel de la educación básica o de la formación especializada en la creación de capital humano conllevó una discusión interesante en los años 60 y 70 del siglo pasado, aunque su alcance se reveló limitado por el hecho de que la evolución de la producción industrial y el peso cada vez mayor de los servicios hacía difícil, para no decir imposible, la formación especializada sin una educación básica, lo que, en principio, parecía reforzar y ampliar el papel de la escuela obligatoria. En cualquier caso, las teorías del capital humano vinieron a coincidir con la necesidad de reforzar la educación

⁵⁵ Theodore Shultz y Gary Becker acuñaron la expresión en sus investigaciones más sociológicas que económicas en relación con las teorías del desarrollo económico.

universal. Como es sabido, dicho desarrollo se correspondía a grandes trazos con un pacto social que permitía la reapropiación por parte de las clases trabajadoras de una parte del excedente a través del Estado de bienestar a cambio de una actitud moderada y moderadora de los sindicatos y partidos que las articulaban ideológicamente y les conferían representación social y política. En su versión socialdemócrata, el desarrollo de la educación escolar se exigía en nombre de la “igualdad de oportunidades” y se insertaba, como la sanidad universal o la seguridad social, en el núcleo mismo del pacto que propiciaba el estado de bienestar. Una mayor educación escolar tenía que suponer una mayor equidad en la movilidad social que dicha política —mayoritaria durante largos períodos en Europa occidental— pretendía promover.

En este capítulo abordamos el desarrollo de la noción de capital humano y, especialmente, las nociones de capital social y capital cultural que constituyen algunos de los conceptos que habitualmente se barajan para explicar los éxitos o fracasos de la educación escolar. Mostramos los problemas asociados a una concepción de la calidad escolar relacionada con la elección de escuela por parte de las familias y proponemos unas nuevas relaciones, de acuerdo con lo ya expuesto, entre escuela y sociedad para conjugar algunas cuestiones implicadas en la libertad de elegir y el proyecto cohesionador de la educación escolar. Finalmente, exponemos nuestra concepción sobre unas nuevas relaciones entre la escuela y la sociedad y presentamos los problemas implicados en una concepción de las relaciones entre la escuela y el territorio excesivamente ingenua que únicamente resalta la existencia de continuidades educativas entre los diferentes agentes educativos.

1. El capital social y el capital cultural

El concepto de “capital humano” se podía englobar en la idea de “capital social”⁵⁶ referida al conjunto de bienes de capi-

⁵⁶ El concepto de “capital social” no debe ser confundido con la expresión igual que designa el valor monetario del conjunto de las aportaciones de los socios a una sociedad, particularmente a una sociedad mercantil.

tal básicos que condicionan el desarrollo de la actividad productiva en cualquier economía (por ejemplo, las infraestructuras de transporte, pero también la educación escolar), sujetos, por lo general, a la administración o al menos a la regulación del denominado “sector público” tanto en las economías capitalistas avanzadas como en los países en vías de desarrollo.

Desde una perspectiva sociológica, en los años 70 y 80, la crítica de izquierdas a los planteamientos socialdemócratas vinculó la persistencia de las desigualdades observable en las sociedades capitalistas más desarrolladas a la idea de que el “capital social” no era tal sino que de hecho se hallaba apropiado en diferentes marcos privados, entre ellos la familia. De hecho, Bourdieu (1989) distinguía entre *capital cultural*, compuesto por recursos informativos, por lo que lo denominaba también *capital informacional*, con tres formas (*incorporado, objetivado y institucionalizado*)⁵⁷ y *capital social*, como suma de recursos, actuales o virtuales, resultado de poseer una red estable de relaciones sociales. El capital cultural se encontraría estrechamente relacionado con la educación. En esta concepción, de cuño claramente marxista, se considera que la educación escolar reproduce las desigualdades sociales en forma de desigualdades escolares, las cuales consagran la diversidad cultural en origen del alumnado y mantienen el sometimiento de unas clases sociales sobre otras. En consecuencia, el éxito o el fracaso escolar dependen de la correspondencia entre la cultura escolar y la cultura familiar.

En definitiva, la institución escolar se caracterizaría por una continuidad muy marcada con el bagaje cultural de las clases medias (el denominado “currículum oculto”). La discontinuidad con el currículum oculto (la falta de sintonía con la cultura escolar, diríamos nosotros) situaría a los sectores sociales desfavorecidos no sólo en desventaja “dentro” de la escuela sino que les abocaría en mayor medida al fracaso.⁵⁸ La ausencia de “capital

⁵⁷ Véase en el capítulo “Potencialidades de la educación escolar” como la distinción entre cultura “objetivada” y cultura “incorporada” aclara en cierta medida como se adquiere y se hace operativo el capital cultural (Tenti, 2008).

⁵⁸ En el pensamiento norteamericano predomina la preocupación por una escuela verdaderamente integradora o comprensiva (preocupa el fracaso

cultural” explicaría el mayor fracaso escolar de las clases “bajas” y haría de la escuela un mero instrumento de reproducción del orden social (Bourdieu y Passeron, 1977). Este enfoque, junto a otros preocupados por la capacidad de integración social de la escuela, contribuyó a llamar la atención sobre la importancia del fracaso escolar en el conjunto del sistema y su papel en relación con lo que más tarde se denominaría “exclusión social”. Si bien contribuyó a poner de relieve las insuficiencias de los sistemas educativos de la época, un resultado de dicho enfoque crítico fue introducir la “igualdad de oportunidades” *en el interior* de la propia institución escolar.⁵⁹ De esta manera, la escuela pasaba de ser una institución de iguales, ciega a las diferencias, a convertirse en un instrumento de igualación, de “compensación” de las desigualdades externas.

La crisis escolar de los años 90, estrechamente ligada a la transformación de las sociedades industriales, dificultó este tratamiento compensatorio. En primer lugar porque debilitó las bases del pacto político-social que hace posible el estado de bienestar. La sociedad experimentó una polarización entre los sectores excluidos o amenazados de exclusión y unas clases medias engrosadas por sectores provenientes de la clase obrera industrial. Para estas “nuevas” clases medias, el sistema escolar público tenía interés en la medida que conservara su calidad meritocrática, que en algunos puntos se podía asimilar a su capacidad para garantizar el ascenso social. Las nuevas clases medias se agruparon en una tipología de centros intentando evitar el “contagio” con sectores marginales. El fracaso escolar

escolar como exclusión) porque se considera que la estructura social es meritocrática en ella misma (el éxito equivale al mérito). En el pensamiento educativo francés predomina la puesta en cuestión del carácter meritocrático del sistema escolar (escuela compensatoria) puesto que se considera que éste es esencial para la estructuración meritocrática de la sociedad (el mérito comporta el éxito).

⁵⁹ Algo interesante en este enfoque, como en el caso del pensamiento liberal, es el valor de atreverse a pensar en la “no escuela”, en las condiciones en que sería mejor que la escuela no existiera. En nuestro caso, nos parece interesante igualmente establecer unos límites en el sentido de la existencia de la escuela: aunque ésta nos parece del más alto interés, no todo tipo de escuela nos parece interesante.

pasó de ser algo vinculado a categorías como la determinación genética o la clase social a ser un producto de la deficiente educación por parte de la escuela o de la familia que amenaza de exclusión social a quienes lo sufren. Las dificultades para alcanzar una síntesis funcional entre la exigencia de un trato igual –basado en el reconocimiento del mérito escolar– y la necesidad de un trato compensatorio hacia algunos elementos situaron la institución escolar universal en la diana de no pocos prejuicios e inseguridades, lo que desató la demanda de escuelas específicas para demandas específicas.

Para dar cuenta de esta situación, en los años 90, en un panorama de crisis de la sociedad industrial y de reestructuración de las relaciones sociales –bajo lo que conocemos como sociedad red (Castells, 1997), sociedad del riesgo (Beck, 1998), o sociedad líquida (Bauman, 2000)– el concepto de “capital social” es utilizado por quienes, desde posiciones liberales, ven en la evolución social la plasmación de la “sociedad abierta” (Pérez-Díaz *et al.*, 2001).

Coleman (1997) afirma que el capital social se relaciona con la confianza que una persona u organización puede adquirir ante otras personas u organizaciones en el seno de una determinada estructura social. La mayor o menor confianza de una persona en otras personas u organizaciones influye en sus relaciones personales y, en consecuencia, afecta a sus actividades económicas o sociales. Y, en relación con la educación escolar, este autor distingue entre el capital social y el capital humano y económico de las familias. Por ejemplo, pueden existir familias con una bajo capital humano en términos económicos o de formación educativa, pero mantener altas expectativas educativas que se manifiestan en la red de relaciones familiares en forma de ayudas, actitudes hacia la escuela y el profesorado, etc. mientras que, en otras familias, con un elevado capital humano, el desinterés respecto al futuro educativo de sus criaturas o la falta de confianza en la institución escolar puede significar un efecto muy débil de dicho capital humano. En definitiva, Coleman piensa que si el capital humano no se complementa con capital social, forjado en las relaciones familiares, sus efectos pueden ser muy limitados. Evidentemente, esta posición es muy crítica con la idea de la reproducción social de Bourdieu y Passeron

(1977) y coloca las razones del éxito o el fracaso escolar en manos de la “responsabilidad educativa” de las familias, las cuales, de acuerdo con una posición liberal, son las que mejor saben el tipo de educación que necesitan sus hijos y sus hijas.

La teoría del capital social (más bien, en este caso, un capital sociofamiliar) tiene consecuencias relevantes para el estudio de la desigualdad social, entre las cuales hay que destacar que debilita la creencia en la asociación entre clase social y éxito educativo, ya que el éxito educativo no dependería únicamente del estatus socioeconómico y cultural de la familia sino también del tipo de relaciones existentes en la familia y la comunidad que rodea al niño, factores que pueden ser tan o más importantes que el citado estatus y que difícilmente pueden ser explicados en términos de clase social: el capital social puede ser elevado tanto en familias de clase alta o media como en familias de clase baja (Pérez-Díaz et al., 2001:40).

En esta visión, el capital social se desvincula de la circulación del capital en sentido estricto. La relación entre nivel de ingresos y capital social dejaría de ser significativa. El capital social constituiría un conjunto de bienes, materiales unos, como libros o espacios para el estudio, intangibles otros, como el nivel educativo de los progenitores, las relaciones con profesionales de la educación y los valores, tradiciones y saberes familiares, cuya posesión garantizaba el éxito escolar entre los alumnos procedentes de las clases medias cultas. La distinción entre capital cultural, como *what you know* (“qué conoces”), y capital social *who you know* (“a quién conoces”), legitimaría la necesidad de incluir en la noción de calidad escolar no sólo lo que se aprende sino también con quién te permite relacionarte.

Uno de los pilares de este enfoque es que contempla la individualización como un proceso que se da básicamente en la familia, lo que, como veremos después, responde más a un deseo piadoso que a una realidad constatable. De ese modo, la mayoría de las decisiones educativas se producirían en la familia que, en una analogía con la acumulación patrimonial, buscaría acrecentar su capital social disponible y ello daría cuenta de las diferencias existentes, a la vez que devolvería a la educación escolar el papel de ascensor social.

La lucha por el capital social incorpora algunos elementos de carácter moral de difícil apreciación pero de indudable peso psicológico en el marco de la crisis del estado de bienestar. Frente a la noción de “derecho” y de “seguridad” en la educación garantizados por el Estado, se plantearía la noción de “voluntad” y “esfuerzo”⁶⁰ por parte de las familias y los alumnos y alumnas (Casares y Vila, 2002). Hay que subrayar que estos planteamientos respondían a una modificación de la sensibilidad en relación con el “derecho a la educación”: su carácter de derecho universal –que generaba unas obligaciones tanto para el estado como para las familias–, se reformulaba en el sentido de un servicio orientado a la satisfacción de necesidades específicas, de demandas educativas diferentes. Entre ellas estaría, ciertamente, el garantizar una oferta de enseñanza asistencial, una red mínima contra la exclusión para aquellas familias cuya demanda escolar no llegara a más. En otras palabras, escuela para todos sí, pero no la misma escuela para todo el mundo: quien quisiera una buena escuela debería ser merecedora de ella.⁶¹

2. Calidad escolar y libre elección de escuela

La educación pasaría a ser un bien de consumo en el que, como en otros campos (por ejemplo, el entretenimiento o la información), la demanda tiraría de la oferta. En esta perspectiva, lo que contaría sería el incremento de la calidad de la oferta educativa mediante el incremento y la diversificación de la oferta. La calidad se equipara a la amplitud en la elección: a mayor amplitud, mayor calidad. Paralelamente, se reconocería la posibilidad de los centros escolares de *seleccionar su alumnado* (posibilidad implícita en la misma idea de mercado educativo). A los poderes públicos les restaría sólo garantizar la denominada

⁶⁰ Véase en el capítulo anterior el apartado sobre “La escuela republicana”.

⁶¹ Ello, no sólo conectaría con algunos aspectos de la cultura escolar dominante sino que buscaría invalidar las políticas educativas precedentes justificadas en nombre de la “igualdad de oportunidades” y la creación de “capital humano”. Y, evidentemente, negaría la escuela inclusiva y la enseñanza comprensiva.

libertad de educación, entendida —desde parámetros liberales laicos— como mayor diversidad de la oferta, y garantizar una red escolar de carácter asistencial. El “cheque escolar”⁶² sería el instrumento esencial para garantizar la “igualdad de oportunidades”, entendida ahora como igualdad en la capacidad de escoger. El medio básico —y el momento culminante— en este proceso sería la elección de centro educativo.

Milton Friedman (1962), el padre de la economía liberal norteamericana (neoliberalismo), defendió, junto con Hayek (1960), la versión moderna del cheque escolar. En el pensamiento de ambos autores lo importante en educación es garantizar, en un orden social determinado, el máximo de libertad de las personas y su eficacia social entendida como el grado de satisfacción de las personas. En ambos hay una crítica a la tradición escolar que afirma que el sistema educativo es una prolongación del estado y que se debe caracterizar por la pluralidad que dé satisfacción a las preferencias de las familias. La fórmula sería el cheque escolar que serviría para pagar totalmente o en parte el coste de la matrícula del centro escolar elegido por la familia. En esta concepción, se rompe el monopolio estatal de la educación escolar, pero sobre todo se somete a la educación a las leyes de la oferta y la demanda del mercado, en el que las escuelas más eficaces obtendrían más recursos (las más solicitadas), mientras que las menos eficaces (las menos solicitadas) irían desapareciendo. Ya hemos señalado en el capítulo anterior los problemas de esta concepción liberal, si bien podemos añadir algunos más.

La evolución de la sociedad y el desarrollo de la crisis escolar han cuestionado tres aspectos muy significativos en este enfoque:

1. Por un lado, la desigualdad en el reparto de capital social no puede resolverse sólo acudiendo al mercado educativo escolar. La desigualdad previa en el capital social familiar determina las elecciones educativas. Incluso en igualdad de condiciones de acceso, algunas familias se inclinarán por un centro en función de su proximidad mientras que otras

⁶² Consiste en asignar por parte del estado una cantidad a cada familia con una criatura en edad escolar para costear la matrícula de la escuela elegida.

valorarán otros criterios relacionados con la oferta educativa propiamente dicha.⁶³ O se “naturaliza” genéticamente o se “moraliza” el desigual reparto del capital social —algún momento debe aparecer, lo “natural” o lo “moral” como intocable—, o se aborda también como problema educativo la desigualdad entre las familias. Por otro lado, la diversificación de tipologías familiares no siempre se traduce en una mayor igualdad sino que extiende la precariedad y la pobreza en mayor medida a mujeres y niños.

2. En segundo lugar, el proceso de socialización de los niños y niñas no se desarrolla exclusivamente en el marco familiar (entendido como unidad de consumo). Dejando de lado si ello es más o menos deseable, lo cierto es que, por un lado, el proceso de individuación es en cierta medida un proceso de separación de la familia. A pesar de su minoridad, el peso de los adolescentes en las decisiones referidas a su propia educación es muy grande.⁶⁴ Esta individuación cada vez más precoz se ve subrayada por el hecho mismo de que la sociedad —a través de la publicidad y el consumo— da a niños, adolescentes y jóvenes el trato de consumidores con capacidad autónoma de decisión. La difusión de parámetros culturales específicos, de identidades escogidas, subraya esta individualidad. Además, esta emergencia va acompañada de un reconocimiento de derechos (uno de los más importantes el derecho a la educación) que abonan la conciencia de sujetos autónomos en una sociedad donde el reparto de derechos y responsabilidades se ha desdibujado.⁶⁵

⁶³ Ya hemos señalado en el capítulo anterior que los factores que influyen en la elección de centro escolar son muy diversos. Por ejemplo: una familia con un capital social sólido, puede decidirse por factores como la proximidad, a partir de la seguridad que la propia familia podrá compensar las insuficiencias de la escuela.

⁶⁴ Por ejemplo, en el paso a la secundaria una parte muy significativa de familias atienden a la petición del alumno-adolescente, en cuya formulación intervienen criterios como no apartarse del grupo de amigos de primaria (grupos de iguales), etc.

⁶⁵ La pretensión de culpar a la escuela, a la pedagogía progresista, a las familias o a los medios de comunicación expresa la inquietud por lo que se denomina “pérdida de valores”.

3. El tercer aspecto se refiere al concepto de calidad educativa como resultante de la elección, como resultante de un incremento y diversificación de la demanda. Evidentemente, en una situación en la que la oferta resulta ser un factor sin capacidad alguna para modificar la demanda, la calidad educativa será lo que ésta determine.⁶⁶ Sin embargo, parece difícil que subsista una institución escolar fruto exclusivamente de las demandas educativas individuales. La escuela, ya lo hemos apuntado, existe en función de un amplio consenso social vinculado a un proyecto de sociedad más o menos perfilado. El hecho de que el ámbito de este proyecto se encuentre entre lo local y lo global —para utilizar una terminología al uso— no significa su inexistencia.⁶⁷ La relación con una realidad social externa es lo que da sentido a la institución escolar. Por ello, a veces, se ha hablado de la educación como demanda colectiva y se la ha vinculado a un entorno o a un territorio como se hace en el presente libro.

Lo que no puede negarse es que la toma de decisiones en materia educativa escolar se ha convertido en un proceso complejo en muy diversos ámbitos. Como se ha visto, desde que las teorías del capital humano pusieron un énfasis económico —y no meramente político— a la educación escolar masiva de la población, una parte de las decisiones en materia educativa ha escapado de manos de los poderes públicos para extenderse a la familia en primera instancia. Ello tiene aspectos positivos indudables, pero conlleva riesgos incipientes de nuevas desigualdades dada la importancia del capital social familiar tanto en estas decisiones como en el apoyo dado a la educación escolar. En cualquier caso, parece imposible —y poco deseable desde un

⁶⁶ Una de las hipocresías de este enfoque reside en el hecho de que a la hora de estudiar la demanda educativa sugiere factores morales o genéticos, al margen del mercado, mientras que no admite una definición de calidad educativa independiente de la demanda.

⁶⁷ Otro problema sería la existencia de una pluralidad de proyectos: a ello nos referiremos en las conclusiones de este libro.

punto de vista *liberal*⁶⁸— constreñir la oferta a una demanda formulada exclusivamente por los poderes públicos. Desde algunas posiciones poco liberales se ha discutido que la elección de centro sea verdaderamente un derecho. Ya hemos dicho que la equiparación entre derecho a la educación y derecho a la elección de centro resulta capciosa. Ahora bien, desde el momento en que la elección de centro ha sido una posibilidad, primero para las clases medias que acudían a la escuela privada y después para las nuevas clases medias, parece muy difícil volver atrás y dejar la formulación de la demanda educativa sólo en manos de la administración.

Para evitar las desigualdades en la elección de centro, desigualdades que lógicamente repercuten en el alumno o alumna, lo que parece posible y razonable es trabajar a favor de una mayor calidad de los centros y de una mayor continuidad entre la cultura escolar y las familias. Ahora bien, esta continuidad no se puede exigir, se debe crear. Los cambios en educación son lentos y requieren períodos largos de ensayos, pero tal como ya hemos apuntado, nos parece que uno de los escenarios principales de este cambio se encuentra en las relaciones entre la escuela y el entorno.

3. Escuela y territorio

Subirats (1999b) muestra cómo en un barrio de Barcelona de clases medias, desde iniciativas compartidas familia-escuela, las escuelas —o algunas escuelas— se han abierto al territorio en el sentido de orientarse a conseguir una fuerte implicación con las entidades del entorno y, a la vez, contribuir a la creación y el mantenimiento de una red comunitaria que otorga una fuerte identidad a la vida del barrio. En definitiva, construyen conjuntamente un proyecto de futuro para el conjunto de las personas del barrio basado en la promoción de la igualdad y el refuerzo de la cohesión social. Si es cierto que las familias de clase media, con una relación más fluida con la cultura escolar, administran

⁶⁸ Liberalismo, entendido esta vez en el sentido político de la palabra como *aprecio por las libertades políticas*.

los recursos de su entorno –incluida la escuela– con finalidades educativas, algo debería hacerse para que las familias con menos continuidad con la cultura escolar adquirieran esta capacidad. La respuesta no puede remitirse al tiempo esperando que propicie el incremento del capital social, por dos razones: 1) porque el propio sistema genera fracaso y, por lo tanto, no puede afirmarse que incremente el capital social de todas las familias.⁶⁹ 2) porque la inmigración sitúa los diferentes sistemas escolares, y la escuela como institución, ante la necesidad de integrar permanentemente un alumnado nuevo procedente de familias con un capital social muy diverso, y con una capacidad de “actualizarlo” diversa en función de elementos contextuales como la lengua o la aculturación.

Afrontar estos desafíos requiere proyectos políticos, con apoyos sociales amplios que busquen una transformación social, urbana y una proyección global.

Este planteamiento se dirige, al mismo tiempo, a la escuela como institución y a los agentes con capacidad de incidir tanto en la escuela como en la familia. Estos elementos se hallan en el territorio o entorno próximo a las familias y a las escuelas. La proximidad se refiere a una u otra o a ambas a la vez. El problema tiene, sin embargo tres ramificaciones: qué implica para la escuela, qué implica para las entidades presentes en el territorio y de qué tipo de proyecto se habla.

3.1. La transformación de la escuela

La discusión de este aspecto, como ya se ha insistido en otros puntos de este escrito, implica pensar como si la existencia de la escuela no fuese necesaria o incluso, por lo menos en ciertos aspectos, inconveniente desde el punto de vista de la educación.⁷⁰

⁶⁹ Ello no implica un resultado de suma cero. Todo lo contrario: la eficacia de la educación escolar está acreditada en muy diferentes estudios sobre la evolución de los niveles educativos y culturales de la población de diversos países occidentales en las últimas décadas.

⁷⁰ Véase una definición amplia de “educación” en el primer capítulo de este libro “Potencialidades de la educación escolar”.

Paradójicamente, la escuela permanece como la institución pública en la que se realiza un programa educativo con una intención socializadora más fuerte y persistente. Ciertamente, subsisten otros poderosos factores de socialización como la familia o el trabajo. Sin embargo, en lo que se refiere a las familias ya hemos aludido en parte a las dificultades que experimentan, mientras que la incorporación al trabajo se aleja en el tiempo y va asociada a la escolarización. A estos factores tradicionales se han añadido los medios de comunicación y los grupos de iguales. En lo que respecta a los medios de comunicación, su repercusión en la socialización de niños y jóvenes es muy grande, pero no están regidos por una voluntad educativa sino mercantil. Ello no implica que lo educativo no pueda ser mercantil, pero parece obvio que no todo lo mercantil es educativo. Por lo que se refiere a los grupos de iguales, nacidos muchas veces en el ámbito escolar, ocupan el papel relacional que en otros momentos pudo ocupar la familia extensa, la religión, la adscripción política, etc. Sin embargo, por su naturaleza, excluyen la cooperación con las generaciones anteriores —incorporando, de una forma u otra, algunos de sus referentes—, lo que supone una socialización limitada tanto por sus contenidos como por su duración.

Como hemos visto, resulta discutible la función de la escuela como transmisora de información o incluso de conocimientos académicos. Sin embargo, la tarea socializadora de la escuela se justifica precisamente por su capacidad de propiciar conocimientos en relación con la adquisición de conocimientos. Que éstos sean los imprescindibles o los deseables no altera la razón de ser de la escuela. Una característica central de la escuela, sin embargo, es el hecho de trabajar sobre conocimientos estipulativos (Bruner, 1997), o sea sobre un corpus de conocimientos concretos que se supone importantes. En la definición de este corpus intervienen multitud de factores, desde las piezas legislativas emanadas de los poderes públicos hasta las decisiones de los profesionales, las editoriales o los propios centros.

Desde hace mucho tiempo se viene incorporando a los currículos el conocimiento del medio próximo, con la intención de permitir al alumnado con un menor bagaje cultural tener un referente más próximo y conocido. El problema está en definir

lo próximo. En la actualidad, éste es un concepto difícil de definir: ¿qué es más próximo, lo que asoma por la pantalla de TV o del ordenador o lo que se ve a través de la ventana de la escuela que a menudo carece de nombre, de historia o de significado? Por ello —entre otras razones—, la idea de un proceso inductivo “de lo concreto a lo abstracto” no tiene sentido, en la medida que lo que resulta concreto y lo que resulta más abstracto nada tienen que ver con la fisicidad o proximidad del objeto de conocimiento. Dotar de nombre, historia y significado el entorno más próximo puede ser tan necesario como realizar la misma operación en relación con aspectos más globales.

¿En qué consiste, entonces, la aproximación al entorno por parte de la escuela? Esta aproximación tiene por lo menos tres aspectos o tres dimensiones:

1. *Aproximación al alumno*

Existen numerosas razones para plantear esta aproximación, pero la más importante es la tensión entre homogeneidad y diversidad, lo que suele conocerse como atención a la diversidad. Los aprendizajes escolares parecen tener una naturaleza homogeneizadora, aunque podría decirse que en muy diferentes aspectos conducen a otro tipo de heterogeneidad (en la recompensa, en la especialización, en el desarrollo de sensibilidades). Lo central en el programa escolar es que este tránsito se haga a través de una apropiación del proceso por parte del alumnado. Este proceso, con una dimensión colectiva, tiene en la actualidad un carácter cada vez más individualizado o, si se quiere, personalizado.⁷¹ En la medida que el alumno no es una *tabula rasa*, sus referentes y los que comparte con su familia, también están en su interior. Ello no es una *boutade*, sino un desafío muy serio, en la medida que lo que éstos referentes puedan tener en común se halla por ejemplo más en los medios o en los grupos de iguales que en una base cultural compartida con el

⁷¹ La diferencia entre individuación y personalización nos llevaría al “personalismo”, a un intento de huir tanto del concepto de hombre-masa como del concepto de individuo. Nos limitaremos en esta nota a señalar el interés de repasar esta corriente del pensamiento francés y norteamericano del siglo XX.

profesorado. La heterogeneidad exige lógicamente proyectar unos referentes comunes pero sin ignorar los más heterogéneos. Cuanto más se integren éstos, mayor capacidad tendrá el alumno para salvar el foso entre escuela y familia, por ejemplo. Ello comporta lógicamente abandonar la pretensión enciclopédica de la suma de conocimientos, como ya se ha dicho, pero supone igualmente reconsiderar el corpus académico.

2. Aproximación a las familias

La necesidad de encontrar fórmulas aproximadas al mercado para gestionar la educación ha llevado a algunas administraciones a plantear la escuela como un servicio a las familias (la lógica del cliente). Este planteamiento tiene visos de racionalidad económica —en la medida que se pueden realizar estimaciones de coste-beneficio— y también introduce una realidad política —en la medida que la percepción de servicios “a la carta” entra en la evolución de ciertos aspectos del estado de bienestar.⁷² Con ello se debilita la función cohesionadora del propio estado de bienestar, financiado por los impuestos a las clases medias que, a cambio, reciben los servicios básicos de forma “gratuita”. En la educación escolar en España, las clases medias han obtenido una enseñanza escolar, adaptada a sus demandas, quasigratuita a través de la enseñanza concertada. Esta evolución puede ser paliada, pero parece difícilmente reversible.

Desde el punto de vista de la propia escuela como institución, la consideración de las familias como “clientes” conlleva también problemas importantes. Por un lado, parece otorgar a las familias —y a la administración en su nombre— una especie de derecho a exigir de la escuela una educación adaptada tendencialmente a cualquier tipo de demanda en relación con la socialización y a la custodia de los hijos. Con este planteamiento se desdibuja el papel autónomo de los centros y del profesorado, entre cuyos deberes profesionales debería estar el diseño final de una buena educa-

⁷² En efecto, los problemas de financiación del estado de bienestar se han afrontado mediante fórmulas mixtas de privatización o copago de manera que las clases medias no resulten excluidas. En compensación, éstas obtienen la diversificación de los servicios y la adaptación a las demandas.

ción escolar dirigida a su alumnado en concreto, así como la autonomía institucional del propio centro escolar.

Por lo demás, este planteamiento tiende a obviar el hecho de que los sujetos del derecho a la educación son los propios niños y niñas. Ello tiene una importancia relativa en el ámbito jurídico, puesto que la tutela parental se prolonga hasta los 18 años, pero obvia la realidad sociológica y educativa de que mucho antes de alcanzar esta edad los niños y niñas son ya sujetos activos en su propia socialización y toman decisiones respecto a su educación escolar.

Por lo tanto, la aproximación a las familias, más que como un servicio, se impone como una colaboración desde ámbitos diferentes en la creación de referentes educativos. En esta colaboración, el reparto de responsabilidades no puede estandarizarse o cuantificarse. La idea de que los valores (o por lo menos los valores "personales") pertenecen al ámbito de la educación familiar mientras que los conocimientos se adquieren en la escuela, obedece a un reparto de lo "público" y lo "privado" que sigue situando los valores en el ámbito de las creencias religiosas. Las creencias, desde luego, no deben ser objeto de enseñanza escolar, pero los valores sí. Es más, hay determinados valores que sólo se aprenden en la escuela como corresponde a su papel socializador.

3. Aproximación al entorno/adaptación al territorio

Se suele considerar la aproximación del centro escolar al entorno en la figura de aproximación física al territorio. En otras palabras, muchas veces desde la escuela se interpreta la aproximación al entorno como la necesidad de tener en cuenta como referente el espacio circundante (como objeto de estudio) y también como fuente potencial de recursos y servicios para aliviar la carga que soporta el centro escolar. Ello supone, sin embargo, un enfoque muy parcial y, a menudo, estéril del asunto.

¿Por qué debe ir la escuela hacia el entorno? *La respuesta es para asentar en el entorno el aprendizaje de un nuevo tipo de ciudadanía.*⁷³ Por un lado, porque como ya hemos dicho, la se-

⁷³ Ya nos hemos referido anteriormente a las razones (democráticas, claro está) que impiden hoy que la escuela reproduzca el tipo de ciudadanía

lección de referentes y de objetos de estudio no puede ignorar los que cuentan para los propios alumnos. La incorporación de objetos de estudio situados en el entorno (desde un monumento hasta una fábrica, desde la historia del barrio hasta el estudio botánico de sus jardines) puede responder, entre otros, a dos objetivos: hallar referentes que *puedan ser compartidos* por todos los alumnos y *crear un tipo de identificación determinada* –más racional, más informada, más rica– con el barrio, la ciudad, el entorno. Esta identificación será positiva en la medida que implique un *mayor compromiso en el desarrollo del barrio* o del entorno. En definitiva, que consiga crear un vínculo afectivo en relación con un entorno –en el que se encuentra la familia, los diferentes grupos de amigos y la propia escuela– que comporte una cierta implicación. Esta implicación es lo que responde en parte a la pregunta «para qué sirve» lo aprendido transformándola en «lo pongo al servicio de qué y de quiénes» que parece el valor más necesario para una ciudadanía que potencie su carácter social y colectivo. El entorno deviene así el contexto de enseñanza y aprendizaje de valores cívicos que apelan a cada alumno, le proporcionan un marco identitario sin exigirle borrar otras identificaciones porque estos aprendizajes se proyectan hacia el futuro. Es, en este sentido, que podemos decir que la escuela se encuentra en una situación privilegiada para trabajar en este punto o nodo en el que los aprendizajes globales dan sentido a lo local y a la inversa, estableciendo las bases de una ciudadanía más multilateral.

Pero a esta visión optimista de la relación con el entorno deben añadirse un par de advertencias.

En primer lugar, como ya hemos dicho, lo que es entorno y referente no corresponde de forma estricta a lo próximo: lo que aparece en las pantallas electrónicas –sea en los medios sea en Internet– exige ser tomado como referente y debe ser motivo de un aprendizaje, de una lectura crítica como consumidor y como partícipe o creador. Es evidente que esta visión crítica debe tener una orientación, debe sostenerse en una perspectiva. Pre-

basado en la identidad nacional y en el proyecto nacional, un proceso que podía realizarse en el interior mismo de la escuela porque ésta era un factor de una homogeneización nacional visto como positivo.

cisamente el entorno en transformación puede proporcionar no sólo un campo de pruebas sino esta perspectiva, este proyecto de desarrollo.⁷⁴

En segundo lugar, como ya hemos advertido a menudo, ello implica que la escuela se convierta en una institución inserta en el territorio en el sentido de incorporarse de manera responsable a los planes de mejora del entorno. No basta que el entorno ayude a la escuela. La escuela debe ayudar al entorno implicándose de forma visible en los proyectos de futuro que nacen en este entorno. Sólo de esta manera la selección de los referentes y los objetos de estudio adquirirá aquel sentido de fomento de la ciudadanía (Postman, 1999) que se persigue y no derivará en la conversión del entorno en un simple objeto de estudio académico más.

Como puede verse fácilmente, ello reclama urgentemente un cambio en la visión institucional del centro escolar. ¿A quién pertenece el centro escolar, a quién quiere servir? Esta pregunta que deben hacerse los alumnos en relación con su propia educación, también debe responderla la propia escuela. Una visión encerrada en la propia escuela se conformará con la existencia del patrón-administración, con ejercer de sucursal del sistema educativo, de delegación vicaria de un sistema abstracto.

Este problema nos lleva de lleno a la consideración de la autonomía de centro. Hasta el momento, las diferentes administraciones educativas han mostrado un gran interés por un tipo de autonomía que supondría poco más que una delegación de funciones, una transferencia de responsabilidades y de recursos a los centros. Sin embargo, este tipo de autonomía tiene muchos problemas y, a nuestro parecer, muy poca utilidad. La autonomía, desde esta perspectiva, permite dos actitudes, peligrosas ambas, en relación con la aproximación escuela-entorno. Una consiste en suponer la subsistencia de la escuela como su objetivo institucional único: estar ahí, persistir. Ello permite el cierre de las escuelas sobre sí mismas, en relación con un territorio

⁷⁴ No es arriesgado decir, por otro lado, que las fórmulas de expresión artística y musical de las generaciones más jóvenes en la medida que ponen como objeto de creación sus propias experiencias inciden de forma costumbrista en las realidades más próximas de formas a veces jocosas (Estopa, Tapas) o más ácidas en otros casos (Rap o Hip Hop).

externo visto como hostil (Subirats, 1999b). En puridad, sólo este tipo de escuelas pueden merecer el calificativo de “escuelas gueto”.⁷⁵ La segunda actitud peligrosa viene de la “adaptación” pasiva al territorio, en el caso de territorios urbanísticamente degradados, con dinámicas involutivas y problemas de desagregación social. La adaptación suele conllevar una actitud asistencial⁷⁶ desvinculada de objetivos educativos específicos.

Cuando postulamos una escuela como una institución significativa y organizadora del territorio hablamos de una escuela que ha dejado de ser sólo la escuela de la administración (con la que le une una relación vertical) y que ha pasado a ser, en primer lugar, la escuela del alumnado y del profesorado que la compone, de las familias que conforman la comunidad escolar y de las entidades con las que colabora. Ello implica, en primer lugar, tender redes horizontales con un conjunto de entidades y servicios que tienen una relación directa o indirecta con la educación en sentido amplio. Esta relación en red exige, y a la vez define, la autonomía del centro educativo y supone un contrapeso a las tendencias a encerrarse o a adaptarse. Tal relación debe permitir la realización de proyectos compartidos e incluso de “un” proyecto de desarrollo comunitario o territorial.

Pero hay otro nivel de relaciones en las que se debe asentar la autonomía de los centros. Al fin y al cabo, el objetivo de la escuela es la educación formal. La relación directa entre centros escolares, en forma de intercambio de experiencias, de profesorado, de proyectos en común, trabajo en la red, etc. supone un caudal de conocimiento que no debería estar mediatizado verticalmente por la administración.

⁷⁵ Como ya dijimos a propósito de las concentraciones escolares “artificiales”, debería reservarse este calificativo sólo para aquellas escuelas que han visto seleccionado pasivamente su alumnado por el abandono de determinado perfil de alumnado presente en su entorno. De lo contrario, cualquier escuela con una presencia importante de alumnado extranjero recibe este calificativo peyorativo que bien pudiera aplicarse por razones parecidas a aquellos centros privados de los que se excluyen determinados perfiles de alumnos.

⁷⁶ La actitud asistencial, tan rechazada por una parte del profesorado, puede ser imprescindible en primer lugar para la propia identidad moral del profesorado. Sin embargo, en la escuela debe tener un planteamiento educativo para tener sentido.

3.2. Autonomía y gestión

Aunque no es el objetivo central de este libro, merecen la pena algunas consideraciones sobre la gestión del sistema escolar en su conjunto y de los centros educativos en concreto. La autonomía de los centros escolares se justifica principalmente en la necesidad de participar en un entorno cambiante. Una autonomía territorializada de los centros educativos requeriría, a parecer nuestro, una profunda transformación de la gestión educativa en los siguientes aspectos.

- Sin desmontar la administración educativa, una parte de ésta *debería descentralizarse radicalmente* para aproximarse a los propios centros. La autonomía del centro educativo no tiene por que implicar un ahorro en los elementos destinados a la evaluación y a la planificación ni al apoyo a los propios centros. Es más, sin estos elementos sería muy difícil evitar una adaptación pasiva al entorno por parte de los centros educativos. Una de las formas de propiciar esta administración más próxima a los centros podría consistir en la entrada de los municipios en la administración educativa —más allá de las tareas de mantenimiento que hoy se les asigna—. Esta administración próxima debería encargarse de la aportación de ciertos medios, de la participación en la planificación y del impulso y control de los planes territoriales en los que los centros se implicarían.
- *La administración educativa en su conjunto* debería velar por la coherencia global del sistema, procurando compensar aquellos centros con menos recursos o situados en territorios menos dinámicos. Ello implicaría una inspección con tareas de evaluación de los programas en marcha y unos criterios abiertos y negociables en relación con la distribución de recursos de acuerdo con estos planes. Estos criterios, públicos, deberían regir también una asignación compartida con los centros de los recursos humanos en función de los planes en marcha y no del concurso de traslados cuyo eje central es la especialidad docente y la antigüedad del profesorado. Los pasos que se han dado en este sentido (planes de mejora y de autonomía de centro) tienen una orientación interesante,

pero cuentan con la oposición de una parte del profesorado y de los sindicatos.

- *Autonomía económica de los centros.* En la actualidad, los centros privados concertados y los centros públicos obtienen aportaciones voluntarias extras de las propias familias, del alquiler de las instalaciones y de otras fuentes (premios, proyectos, etc.). Una parte de esta financiación puede ser opaca. Un primer paso interesante sería que estas aportaciones salieran a la luz y estuvieran gravadas de manera que una parte de dicho caudal pudiera revertirse en planes comunes de los que se beneficiaran también otros centros menos favorecidos.⁷⁷ La mancomunación de algún tipo de servicios –mantenimiento⁷⁸ o transporte– podrían ayudar igualmente. Lo mismo puede hacerse con las actividades extraescolares.
- *Autonomía en la asignación de personal.* «¿Es pública la escuela pública?» se preguntaba Mariano Fernández Enguita en un célebre artículo (Fernández Enguita, 1999). En él se denunciaba que con el actual sistema de asignación del profesorado, la escuela pública respondía más a los intereses corporativos del profesorado que a las necesidades educativas de su alumnado. ¿Una mayor autonomía de los centros en cuanto a la asignación de personal incrementaría esta gestión corporativa? A nuestro parecer, ello depende del mecanismo y de los criterios de adscripción de por lo menos una parte del personal docente. Sin detenernos en los mecanismos administrativos, creemos que en todos los centros

⁷⁷ Parece muy difícil eliminar coercitivamente las aportaciones voluntarias de las familias a las escuelas, puesto que éstas tienen claro que la inversión educativa vale la pena. Que ésta se produzca no sólo en el propio hijo o hija sino en un bien colectivo como es la escuela, no parece muy censurable. Lo que preocupa son las diferencias que pueden abrirse entre unos y otros centros. Éstas pueden ser compensadas por diversas vías, una de las cuales, es la que se propone.

⁷⁸ Uno de los aspectos difíciles de resolver es el mantenimiento informático: la administración y el mercado pueden cubrir el mantenimiento de hardware, pero no pueden asumir el del software (el software educativo y administrativo resulta cada vez más complejo), que requiere un mayor nivel de formación. Pero estos técnicos más formados no se encuentran al alcance de los centros, sólo la mancomunación de servicios, además de un presupuesto específico permitiría la contratación de este tipo de profesionales.

financiados con fondos públicos, una parte de la plantilla debería trabajar en función de proyectos temporalizados y sometidos a evaluación. Los centros generarían estos proyectos y bajo el control de la administración y del propio territorio seleccionarían el personal. La participación en tales planes debería ser voluntaria y su evaluación contar en la carrera de cada docente. En todo caso, lo esencial es conseguir un sistema en que los planes en marcha no queden a merced de la voluntad del profesorado designado al azar y de sus capacidades.

- *Autonomía escolar/autonomía del profesorado.* No se nos escapa, sin embargo, que aun y con estas cautelas, la posibilidad que los proyectos específicos se desarrollen de acuerdo con las necesidades educativas del alumnado (criterio central de todo plan) no queda garantizada. A nuestro parecer, ello no es posible sin un cambio profundo en la cultura profesional del profesorado en la que éste interiorice su autonomía como un servicio al alumnado en primer lugar. En la actualidad, la autonomía del profesorado parece reposar en fundamentos como la libertad de la ciencia, el servicio a una sociedad concebida como nación o, incluso, el interés estamental del propio profesorado entendido como derecho adquirido en el ejercicio de una función que se supone socialmente importante. No existe autonomía del centro docente sin una fuerte autonomía del profesorado. Sin embargo, ésta no puede ser cualquier tipo de autonomía: debe jerarquizar sus fundamentos poniendo, en primer lugar, el interés educativo del alumnado. El profesorado parece creer que su profesión está llena de sentido, que es capaz de responder a ciertas preguntas básicas como para qué sirve su trabajo y a quien sirve. Pero, a menudo, el desconcierto se manifiesta precisamente como debilitamiento del sentido o ausencia de éste. Para ello creemos de interés incrementar la reflexión deontológica (Marchesi, 2000) tanto en la formación inicial como en la formación permanente del profesorado así como en las entidades que definen su perfil profesional (sindica-

tos, colegios profesionales).⁷⁹ Se suele considerar esta reflexión poco menos que innecesaria atendiendo, por ejemplo, al carácter funcionarial o asalariado del profesorado que les aleja de las condiciones de una profesión liberal. Sin embargo, una mayor autonomía profesional obliga a un cierto compromiso colectivo al margen de las formas de contratación. De hecho, se otorga al profesorado una función social de primera magnitud: garantizar la autonomía de la educación escolar no sólo en cuanto a la libertad de la ciencia sino también en cuanto a la relación con el territorio. No debería sorprender que esta mayor responsabilidad suscite rechazo entre el profesorado. De ahí, la necesidad de combinar una nueva carrera docente en la que los mecanismos de evaluación y recompensa se relacionasen con el trabajo específico y una reflexión deontológica.

- *La dirección de los centros.* De lo dicho hasta ahora se desprende que la gestión de un centro educativo puede ser bastante más compleja que en la actualidad. Ello requiere, sin duda, una formación específica, un perfil profesional específico para la dirección. La tarea propia de la dirección del centro en cuanto a su organización interna, se extendería a garantizar la orientación educativa del centro, la realización de los planes específicos, la selección del personal adecuado, la gestión de los fondos allegados a través de donaciones o cesiones, la integración en planes territoriales, la relación con otros centros y con la administración, la relación con servicios y entidades, etc. De ahí, el interés del proyecto de dirección y de su carácter evaluable. No estamos de acuerdo en asimilar el proyecto de dirección al propio proyecto del centro. Una visión hipertrofiada de las responsabilidades de la dirección —por lo menos en centros de un tamaño medio— limita el perfil del profesorado a las tareas de aula, lo que nos parece negativo por definición.

⁷⁹ Véase en el Anexo una propuesta sobre deontología profesional del profesorado.

3.3. *¿Quién detenta la autoridad educativa?*

Ésta es una pregunta pertinente. ¿Quién toma las decisiones educativas escolares en cada nivel? Yendo de lo más general a lo más complejo de acuerdo con Amy Guttmann (2001), la autoridad educativa aparece compartida entre tres grandes elementos: la administración educativa nacional, la familia y el profesorado. La educación formal, sin embargo, se sustantiva en el centro escolar que es su nodo básico. La autoridad educativa compartida entre las familias y la administración se delega en el profesorado que garantiza la realización del programa educativo. En nuestra visión, sin embargo, junto a las familias y la administración debería aparecer de una forma u otra el entorno, el territorio especialmente desde el momento en que la implicación del centro escolar en planes educativos territorializados aparece como un desarrollo cualitativo importante de su propuesta educativa.

3.4. *La implicación educativa del territorio*

Ésta puede tomar formas muy diversas, pero debe estar orientada a densificar las iniciativas educativas en el territorio de forma coordinada. Los medios a movilizar se situarían en un territorio a caballo del centro escolar y de lo que podemos denominar como “fuera escuela” y podrían generar una dinámica que repercutiera positivamente en uno y otro lado. Por ejemplo, la actividad de educadores de calle se ve enormemente potenciada si de una forma u otra pueden “entrar” en la escuela para realizar funciones de mediación entre el alumno y la escuela (de refuerzo de la tutela familiar), entre la escuela y la familia, o entre el entorno y la escuela (por ejemplo, poniendo al alcance del alumnado instalaciones o iniciativas –grupos musicales, teatrales, de TIC, etc. –).

Asociaciones de vecinos, centros cívicos, asociaciones culturales, asociaciones deportivas, centros para el ocio, etc. pueden desarrollar actividades con contenido educativo, de educación no formal, en el entorno de la escuela. El alumnado de la escuela suele participar en algunas de estas actividades, por decisión de la familia o por decisión propia. Existen evidencias que la

participación en actividades de educación no formal enriquece la socialización de niños y adolescentes —muchas veces proporcionando un mayor “sentido”⁸⁰ a esta socialización—. Por otro lado, una gran parte de los aprendizajes, del género que sean, se realizan fuera del ámbito escolar. La posibilidad de que dichos aprendizajes resulten significativos también en el ámbito escolar depende en parte de la capacidad de la escuela de establecer una continuidad con ellos. Pero también depende, en buena medida, de la capacidad de la familia de conectarlos con la cultura escolar. Como ya hemos dicho, las desigualdades ante la educación escolar proceden de las diferentes sintonías que cada familia puede establecer con la escuela. En este aspecto, el entorno puede jugar un gran papel si es capaz de mediar entre la cultura escolar y la familia. La relación de la escuela con estos agentes a través de planes educativos territorializados permite poner al alcance de las familias y de los propios alumnos este tipo de actividades y establecer una continuidad entre el ámbito escolar y el “fuera escuela”.

Esta mediación, sin embargo es delicada. A menudo, desde la escuela se imagina la educación no formal deseable como una mera extensión de la educación escolar. A veces, ello ocurre porque desde la escuela se ve la organización social más deseable como una extensión de la propia escuela. No es raro que se juzguen los aprendizajes escolares como los únicos dignos de ser tomados en cuenta y que se consideren educativas únicamente las actividades realizadas con los mismos métodos que la escuela. Incluso ciertas actividades —de indudable interés educativo— se pueden considerar negativas porque se juzga que los déficit escolares sólo se pueden resolver con más escuela.⁸¹ Nuestro punto de vista es el contrario: para que unos aprendizajes refuercen a otros deben mantener su idiosincrasia. Alegre (2007),

⁸⁰ Damos a “sentido” el significado restringido a la respuesta a las preguntas “Para qué sirve” y “A quién sirve” o, si se prefiere, “para qué quiero que sirva” y “al servicio de quiénes”.

⁸¹ Ello responde a la sospecha de que los problemas de fracaso escolar son achacables a una insuficiente “exposición” a la cultura escolar. De ahí, los intentos de que los centros juveniles asuman tareas de “refuerzo escolar”. O la idea de que ciertas actividades —por ejemplo, las deportivas— restan tiempo al necesario “esfuerzo”: a la gimnasia de “hincar los codos”.

desde planteamientos semejantes y después de criticar abiertamente una adaptación acrítica de la escuela al territorio afirma:

Podemos afirmar, desde nuestro punto de vista, que son indudables las virtudes atribuidas a todo proceso de diálogo y a toda aproximación realista entre los objetivos educativos de los diferentes agentes y espacios educativos presentes en el territorio, así como de armonización entre sus diferentes maneras de dirigirse; como también es poco cuestionable que unos y otros actores educativos han de preservar su grado de autonomía (que no de confrontación, a la vez que tampoco necesariamente de complementariedad) para definir contenidos, criterios y estrategias (2007:328).

Lo importante, para que los aprendizajes resulten significativos, es que a partir de la autonomía de cada agente —de la escuela y de los otros agentes— se tengan en cuenta para crear este continuum de significación que permita a cada individuo dar con un cierto “sentido” para orientar su vida.

4. La *joint venture* escuela-territorio

Una *joint venture* es una alianza estratégica entre dos o más elementos (personas jurídicas, empresas, etc.) para la realización de determinados proyectos (industriales, comerciales, etc.) del que esperan obtener beneficios comunes y también particulares. La *joint venture* no implica fusión, sino que cada elemento conserva su independencia para poner en común elementos necesarios para el proyecto (capital, infraestructura, mercado, tecnología, inteligencia, capacidad de investigación).

La relación escuela-territorio se puede plantear como una *joint venture* siempre que se tenga en cuenta una definición amplia de educación, es decir que no quede reducida exclusivamente a la educación escolar. Dentro de sus márgenes, los diferentes agentes educativos pueden establecer un tipo de cooperación que refuerce sus objetivos específicos, incluso en aquellos casos en que éstos no sean específicamente educativos.⁸² El respeto

⁸² La cooperación entre la escuela y los servicios sociales, por ejemplo, resulta muchas veces fructífera si lo que se emprende en común tiene en

por la autonomía de cada agente es muy importante porque la cooperación educativa con agentes no vinculados directamente a la educación se puede extender muy lejos siempre que ello no implique un esfuerzo insuperable para estos agentes.⁸³

Dentro de estos términos, la colaboración entre la escuela y el territorio se presenta como un campo de trabajo: la manera de dotar de sentido educativo un conjunto de situaciones que en la intención de sus agentes carecen de él. Ello permite que lo que en la escuela llamamos contextos o situaciones de enseñanza-aprendizaje se planteen en el entorno social, que éste funcione como un campo más amplio para una socialización orientada.

Hay que hacer dos observaciones al respecto. Una se refiere a la naturaleza misma de dichos aprendizajes. En la escuela, los aprendizajes son de naturaleza estipulativa, no se realizan en condiciones “reales”. Fuera de la escuela, la socialización se realiza en condiciones “reales” y éstas en cierto modo han empeorado o, por lo menos, se han hecho más complejas en los últimos tiempos. Sin ese componente de realidad, la socialización no sería efectiva, pero su complejidad implica posibles orientaciones indeseables. Lo que se propone es dotar de mayor “sentido”, de coherencia, al conjunto de aprendizajes implicados en esta socialización de manera que su intensidad resulte potenciada en condiciones de una mayor seguridad sin que ésta implique “control” o limitaciones pero tampoco “tolerancia” sino el camino hacia una mayor responsabilización.⁸⁴

cuenta los objetivos específicos de cada parte. En relación con el absentismo escolar, la escuela no puede pretender que los servicios sociales inculquen en el alumno la motivación que la misma escuela no suscita. Del mismo modo, los servicios sociales no pueden limitarse a dejar al alumno absentista en la puerta de la escuela. En cambio, si, en el marco de protocolos de colaboración, se emprende un trabajo conjunto en relación con el joven-alumno, es posible actuar sobre su entorno, tanto el familiar como entre los iguales, para hallar nuevos motivos para asistir al centro.

⁸³ Es el caso de los proyectos de educación compartida entre centros de secundaria y empresas, comercios o servicios públicos del entorno. Estos proyectos pueden tener éxito si la escuela no pretende transferir a las copartes tareas educativas específicamente escolares ni las copartes obtener mano de obra desregularizada.

⁸⁴ En entrevistas con alumnos y alumnas adolescentes (Casares y Vilá, 2008) suele plantearse el problema de la tensión entre autonomía en relación con

La segunda observación se refiere al papel educativo de la familia. Siguiendo nuestro razonamiento, se habrá percibido que en buena medida su guía es la preocupación por salvar el foso escuela-familia. Hace pocos años, los recursos educativos del entorno –incluida la propia escuela– eran empleados exitosamente en la socialización de las criaturas por las familias de clase media porque existía un proyecto educativo familiar capaz de integrarlos, proyecto que de una forma u otro retomaba el propio educando cuando alcanzaba la autonomía personal para hacerlo. Los cambios sociales actuales, especialmente la atomización social, hacen más difícil el trazado y la realización con éxito de estos proyectos. La colaboración escuela-territorio pretende suscitar un entorno más propicio para trazar y realizar proyectos educativos familiares e individuales con éxito, a partir de la creación de entornos educacionales colectivos.

Estos entornos más propicios a la educación se pueden articular –especialmente en los territorios menos estructurados– a partir de planes o proyectos educativos territorializados. Coll (2000) formula la necesidad de desarrollar *planes educativos integrales territorializados* como apuesta estratégica para afirmar «la voluntad y la capacidad de articular el conjunto de prácticas, escenarios, agentes y recursos educativos presentes en el entorno comunitario a fin de ponerlos al servicio de la detección y la satisfacción de las necesidades educativas –o lo que es lo mismo, de las necesidades básicas de aprendizaje– de las personas que lo integran» (2000:183).

4.1. ¿Qué tipo de planes educativos territorializados?

Los planes educativos territoriales pretenden concertar la actividad de diversos agentes presentes en una zona con distintas finalidades:

el mundo adulto y el de la seguridad. En algunos casos, lo que se pide es mayor tolerancia paternalista, pero en la mayoría hay una aspiración a defender ámbitos de relación y de decisión propios y, al mismo tiempo, seguros.

- En primer lugar se trata de establecer una cooperación entre los agentes de la educación escolar, esencialmente los centros escolares de todos los niveles. En esta cooperación deberían estar presentes los profesionales y técnicos de educación escolar (inspectores y técnicos municipales). Esta cooperación puede tener un sentido vertical —entre centros de diferentes etapas, u horizontal, entre centros de la misma etapa. Los contactos entre el profesorado de los centros se suele iniciar en el contacto entre tutorías y coordinaciones pedagógicas de los centros que intercambian alumnado. Pero existen campos de colaboración mucho más amplios como el intercambio de experiencias entre las direcciones; el desarrollo de estilos y organizaciones tutoriales parecidos; la reflexión sobre las competencias básicas y los aspectos curriculares; el uso de las TIC; la organización del trato a la diversidad; la relación con los servicios presentes en el territorio; la realización de planes comunes relacionados con el conocimiento del territorio; el impulso de determinadas campañas; el uso compartido de instalaciones y servicios; y la participación en planes (urbanísticos, económicos, culturales) de mejora del territorio. En este aspecto resulta de un gran interés la colaboración de las AMPAS tanto en relación con la realización de actividades extraescolares mancomunadas como en formas de apoyo a la transición entre centros escolares de las diferentes etapas.
- En segundo lugar establecer una cooperación específica con los agentes de educación no formal (desde centros juveniles a centros deportivos) alrededor de aspectos compartidos como el uso de los espacios y las instalaciones, la realización de actos, fiestas, etc.; la realización de campañas específicas en relación con el entorno (sostenibilidad, uso del espacio público, etc.).
- Los servicios que tienen una relación más o menos directa, bien con la educación, bien con el cuidado de niños y jóvenes, también tienen que estar integrados en los planes educativos territoriales. El establecimiento de protocolos de relación estable con los servicios sociales es un primer paso básico para localizar y atender los casos de riesgo de marginación social tanto desde la escuela como desde el territorio. Algo

parecido se puede decir sobre la actividad de los educadores de calle cuya efectividad se acrecienta situándose entre la escuela y el territorio.⁸⁵ Por lo demás, es interesante que la tarea de los servicios sociales no se reduzca a la atención de casos, sino que se extienda en una acción preventiva (sobre sexualidad, consumo, etc.) en la que puede colaborar eficazmente el ABS (Área Básica de Salud) y la policía.

- También tiene gran importancia que en estos planes colaboren entidades que constituyan auténticas instituciones en el territorio, desde Asociaciones vecinales, hasta grupos religiosos,⁸⁶ desde asociaciones culturales, hasta comerciantes.⁸⁷
- Resulta del más alto interés que las diferentes administraciones competentes (autonómica, municipal) avalen e impulsen estos planes.
- Para acabar, de existir planes específicos de desarrollo de la zona (de índole urbanística, económica o social), éstos deberían tener en cuenta la existencia de proyectos educativos comunes.

En el desarrollo de estos planes se plantean dos problemas básicos que deben abordarse con la convicción de que no tienen una resolución definitiva, pero que hay que tener siempre en cuenta a fin de no estirar más el brazo que la manga. Hablamos, en primer lugar, de la orientación. En la medida que se trata de planes territoriales, ésta debe tener en cuenta el territorio, pero difícilmente existirá una instancia que hable en nombre del territorio. Por ello, a despecho de que existan instancias de coordinación e instancias de gestión, el funcionamiento debe responder a consensos, lo que impondrá una cierta lentitud a la dinámica del proceso. Ello se deriva del carácter autónomo de los agentes, empezando por la propia escuela.

⁸⁵ Y no "dentro" de la escuela. Lo mismo se puede decir de muchos otros recursos.

⁸⁶ La presencia de grupos religiosos o de instituciones religiosas resulta polémica, pero puede ser interesante en la medida que desarrollen tareas asistenciales o educativas.

⁸⁷ La presencia de empresas y comercios puede favorecer el desarrollo de planes de escolarización compartida.

En segundo lugar, nos referimos a los recursos, especialmente humanos. El impulso de planes territoriales no se hace a partir de la nada. Por otro lado, no parece interesante —caso que se pudiera— superponer una estructura burocrática de coordinación. Lo interesante es que centros escolares y servicios examinen sus prioridades y reorganicen sus recursos y actividades autónomamente entre otras cosas para participar en el proyecto educativo territorial. A partir de aquí deberá atenderse a sus necesidades de personal.

Para cerrar este capítulo, cabe decir que los planes educativos territoriales, para tener sentido, deben vincularse a proyectos de transformación global. Lo que está por ver es si la educación puede ser el vector principal de transformación de un territorio en una sociedad que bulle de cambios. En cualquier caso, la educación escolar —y seguramente la educación en general— no puede subsistir en una función meramente reproductiva.

De lo dicho hasta ahora se desprende una duda sobre el papel de la escuela. De hecho, si los centros escolares encerrados en sí mismos se limitan a un papel pasivo de meros consumidores de recursos, cualquier proyecto nace lastrado. En este sentido, la escuela necesita hacer un esfuerzo para dejar de ver “escolarmente” el territorio, el entorno, y para contemplar globalmente el conjunto de aspectos educativos y de otra índole —social, económica, urbanística, política— que afectan su desarrollo. La escuela no sólo debe implicarse en el plan sino que debe ejercer un cierto liderazgo y asumir la dimensión social y colectiva de los problemas educativos.

Capítulo 4

ALCANZAR UN ENTORNO FAVORABLE A LA EDUCACIÓN

Las reflexiones planteadas a lo largo de este libro evidencian la necesidad de replantearse unas nuevas relaciones entre la educación y el entorno. En este capítulo mostramos algunas experiencias que, en los últimos años, intentan prácticas que reformulan las relaciones entre educación y sociedad. Algunas, atienden más a las relaciones entre la educación escolar y el territorio que otras, pero, todas ellas, tienen en común la concepción de que la educación va más allá de la educación escolar, que la escuela ya no puede cumplir en exclusiva el papel de antaño y que obviamente necesita recomponer sus relaciones con el territorio para poder continuar cumpliendo sus funciones. Además, concluimos el capítulo con ocho notas y un epílogo sobre aquello que, a nuestro entender, debe abordarse para hacer posible que la educación escolar cumpla sus funciones y alcance sus objetivos. De hecho, son unos breves apuntes, en forma de conclusiones, que se deducen de lo expuesto en los capítulos anteriores.

1. Algunas experiencias que buscan una nueva implicación de la educación y la sociedad

Una nueva concepción sobre la educación que no queda relegada únicamente a la educación escolar y el énfasis en unas nuevas relaciones entre la escuela y el territorio ha comportado en los últimos años diferentes experiencias que, de una u otra manera, aportan elementos para comprender mejor el futuro de las relaciones entre la escuela y la sociedad.

De hecho, algunas de las consideraciones que hemos planteado a lo largo de este libro hunden sus raíces en preocupaciones que vienen de lejos y que han provocado algunas experiencias educativas interesantes. Valga la siguiente cita del informe realizado, en 1968, por Ph.H. Coombs sobre la "crisis de la educación" y que sirvió de base para el informe de la UNESCO publicado bajo el título *Aprender a ser* (Faure, 1973).

Siempre nos ha parecido singularmente artificial decir que una persona que asistió a la escuela fue "educada" y que aquella persona que no asistió, no lo fue. Los hechos desmienten esta distinción. Parece igualmente extraño aceptar la suposición de que si una nación puede atender únicamente a la mitad de sus niños en pequeñas escuelas de ladrillos rojos o marrones, la otra mitad está condenada a una vida de analfabetismo y de oportunidades reducidas. ¿Es que aquel que quiere aprender puede hacerlo únicamente en un aula convencional frente a un maestro y una pizarra? Nuestro sentido común y nuestras propias experiencias nos dicen que ésa es una afirmación absurda. No obstante, es la afirmación sobre la que parecen basarse las prácticas y la política educativa en casi todas partes.

Sugerimos que se reconsidere seriamente la división general que se hace entre la enseñanza "formal" e "informal", como parte de la táctica para superar la crisis de la educación (Coombs, 1971:250-251).

Ciertamente, Coombs y posteriormente la UNESCO utilizan el término de "crisis de la educación" para dar cuenta de la falta de adaptación de la escuela a las tendencias incipientes de cambio social en aquellos años de la sociedad industrial y, más en concreto, a las tensiones originadas por la extensión de la universalización de la educación básica y los consiguientes grados

de heterogeneidad incorporados a la escuela. No obstante, y desde la distancia, el informe Philip H. Coombs de 1968 plantea algunas preocupaciones que, posteriormente, se han mostrado “cargadas de razón y de sentido” y que han dado lugar a experiencias que intentan aunar las diferentes formas de educación en las que participan las personas.

Este mismo informe señalaba también algunas preocupaciones referidas al «aprendizaje a lo largo de la vida». Así, después de señalar la gran y creciente acumulación del conocimiento humano critica el intento de “incorporarlo” en la escuela, así como lo que nosotros hemos denominado «cultura escolar tradicional» y que en el informe recibe la designación de «la propia arquitectura de la escuela» (1971:159) y continúa:

Los sistemas educativos deben realizar un cambio de énfasis. El nuevo esfuerzo ha de encaminarse, no tanto a la producción de una persona educada como a la producción de una persona educable, que pueda aprender y adaptarse eficientemente, durante toda su vida, a un medio ambiente que está en constante evolución. Si un sistema educativo por sí mismo no es adaptable a las condiciones cambiantes del ambiente, ¿cómo puede esperarse que produzca gente que lo haga? (1971:159).

En definitiva, tanto la idea de que la educación no puede reducirse a la educación escolar como que es necesario formar parte de prácticas educativas a lo largo de toda la vida está presente en el horizonte educativo desde hace más de cincuenta años. No obstante, no es hasta finales de los años 90 del siglo pasado que surge la idea de desarrollar *planes educativos integrales territorializados* (Coll, 2000) que, de acuerdo con su autor, deben contemplarse como planes estratégicos que aúnen el conjunto de escenarios, prácticas y agentes educativos que operan en un territorio con el objetivo de establecer claramente las necesidades educativas de la población, los instrumentos para su satisfacción y la corresponsabilización para su asunción. Por eso, tímidamente al inicio y, posteriormente, con más fuerza debido a los cambios sociales se han realizado experiencias de acuerdo con estas ideas destinadas a buscar unas nuevas relaciones entre la educación escolar y la sociedad. Probablemente,

la iniciativa más extendida y de alcance internacional es el proyecto de "ciudades educadoras" y su reformulación a través de los proyectos educativos de ciudad. Pero, también, en los últimos años, y únicamente en el ámbito de la educación escolar, se han desarrollado programas de ámbito municipal como los "planes de entorno" de la Generalitat de Catalunya que miran por una nueva relación de la escuela y su entorno.

1.1. El movimiento de ciudades educadoras y los proyectos educativos de ciudad

En 1990, en la ciudad de Barcelona, se reunieron representantes municipales de todo el mundo que firmaron la carta de ciudades educadoras que, en poco tiempo, consiguió más de cien adhesiones. En la introducción a las ponencias del Primer Congreso Internacional de Ciudades Educadoras, Trilla (1990) se muestra deudor de la nueva concepción sobre educación del Informe de la UNESCO dirigido por E. Faure, si bien añade que la noción de "ciudad educadora" era únicamente metafórica con «la que se pretendía connotar una serie de directrices prospectivas para orientar el desarrollo de la educación» (1990:15).

La carta fundadora, aprobada en 1990 y retocada posteriormente en 1994, afirma que la ciudad contiene en sí misma multitud de posibilidades formadoras y que «*la ciudad será educadora* cuando reconozca, ejercite y desarrolle, además de sus funciones tradicionales (económica, social, política y de prestación de servicios) una función educadora, cuando asuma la intencionalidad y responsabilidad cuyo objetivo sea la formación, promoción y desarrollo de todos sus habitantes, empezando por los niños y los jóvenes». En la carta renovada de 2004, la última frase es sustituida por «atenderá prioritariamente a los niños y jóvenes, pero con voluntad decidida de incorporación de personas de todas las edades a la formación a lo largo de la vida». Trilla (1990) apunta tres dimensiones para comprender la función educativa del entorno urbano.

La ciudad, en una perspectiva educativa, puede ser considerada a partir de tres dimensiones diferentes, pero complementarias. En primer lugar, como entorno, contexto o contenedor de instituciones

y sucesos educativos: "educarse o aprender en la ciudad" sería el lema que describe esta dimensión. En segundo lugar, la ciudad es también un agente, un vehículo, un instrumento, un emisor de educación (aprender de la ciudad). Y, en tercer lugar, la ciudad constituye en sí misma un objeto de conocimiento, un objetivo o contenido de aprendizaje: aprender la ciudad. De hecho se trata de tres dimensiones conceptualmente diferentes y que a veces conviene diferenciar por motivos metodológicos, pero que en la realidad se dan notablemente mezcladas: cuando aprendemos de y en la ciudad aprendemos simultáneamente a conocerla y utilizarla (1990:16).

Esta concepción de la ciudad educadora podría dar a entender que, en definitiva, no es nada más que una suma de iniciativas educativas más o menos intencionales, más o menos institucionalizadas que el poder municipal debe regular. Sin embargo, el mismo autor más adelante añade:

La ciudad educadora se concibe no como una simple agregación o aumento de instancias educativas, sino como un sistema; es decir, como un conjunto de elementos interactuantes. De esta afirmación sistémica se sigue diversas consecuencias importantes. Una de ellas es el carácter sinérgico de su acción: el resultado de la influencia educativa del medio urbano no es consecuencia de la suma o de la simple acumulación de los diversos procesos parciales que se dan, sino de la acción combinada de todos ellos. Por tanto, para medir la capacidad educativa de un medio urbano determinado no se han de tomar únicamente como indicadores la cantidad y la calidad de las instancias educativas que contiene, sino también cómo interactúan todos estos agentes y cómo son capaces de armonizarse y coordinarse. La necesidad de planteamientos educativos globales e integradores [...] es el corolario directo del carácter sistémico y sinérgico de la ciudad educadora (1990:17).

Y, en el preámbulo de la carta aprobada en 2004 se afirma «el derecho a la ciudad educadora, que debe entenderse como una extensión efectiva del derecho fundamental a la educación. Debe producirse una verdadera fusión, en la etapa educativa formal y en la vida adulta, de los recursos y la potencia formativa de la ciudad con el desarrollo ordinario del sistema educativo, laboral y social».

Tanto la cita de Jaume Trilla como la declaración de la carta de ciudades educadoras acentúan la importancia de establecer acuerdos de cooperación educativa entre los diferentes agentes que existen en la ciudad. Del Pozo (2008), redactor de la carta de ciudades educadoras aprobada en 2004, se apoya en Werner (1971) para afirmar que la educación tiene fundamentalmente una dimensión comunitaria y afirma que «sobre el fondo de ese modelo cultural-político griego se podría, pues, afirmar que en el momento presente, “hacer ciudad educadora” debe ser, ni más ni menos y esencialmente, “hacer plenamente ciudad”. En este hacerse en plenitud de las ciudades, con la participación de sus habitantes, está su mejor educación posible –incluida la formal– y se hacen plenamente educadoras; a su vez, en la educación –también pero no solo la formal– de los ciudadanos/as para la plena ciudadanía está el germen de la mejor ciudad pensable y posible» (2008:28).

En definitiva, el movimiento de ciudades educadoras que cuenta en la actualidad con cerca de 400 ciudades de todo el mundo afirma la importancia de la coordinación de los diferentes agentes educativos desde una nueva manera de entender la educación que contiene tanto la educación familiar como las diferentes instancias formales y no formales. Y, en este marco, nace la propuesta de elaboración de proyectos educativos de ciudad.

Los proyectos educativos de ciudad son proyectos estratégicos que se conforman como proyectos colectivos, participativos, que juntan a los diferentes agentes educativos de un territorio (escuela, familia, entidades cívicas, administración, servicios educativos, sociales y de salud, medios de comunicación, etc.) con el objetivo de corresponsabilizarse, cada uno desde sus funciones, en la consecución de unos objetivos comunes, consensuados, que se van modificando en función de las necesidades educativas del conjunto de la población.

El proyecto educativo de ciudad ofrece, en cada municipio, un paraguas, una estructura, para toda la política educativa y convivencial que en él se desarrolla y permite así crear sinergias entre las diferentes administraciones públicas y organizaciones ciudadanas que han de redundar en la implicación de la ciudadanía para

mejorar la educación y, de forma simultanea, en la implicación de la educación para mejorar la vida en las ciudades (Merino, 2005:7).

En esencia, un proyecto educativo de ciudad es un proyecto compartido y consensuado desde la participación ciudadana. La participación es una de sus señas de identidad ya que, en definitiva, pretende, de una parte, la implicación de la sociedad en la educación y, de la otra, la corresponsabilización consensuada y negociada de los distintos actores educativos. Por eso, todos los documentos base de las casi 100 ciudades que han elaborado proyecto educativos afirman que «es un proyecto colectivo ciudadano que exige la participación de todas las personas».

De hecho, existen instituciones en el ámbito de la educación reglada y no reglada que comparten los objetivos de la educación que hemos expuesto en este libro, pero son incapaces de articularse en un proyecto común porque, probablemente por tradición, miran más hacia adentro que hacia fuera. Por eso, hacen falta iniciativas como los proyectos educativos de ciudad para comprender que es posible una manera distinta de entender la educación escolar, de modo que desde ella se pueda articular proyectos comunitarios en los que se exija a los diferentes agentes educativos el ejercicio de sus responsabilidades para la consecución de las finalidades y los objetivos propuestos.

En relación con la educación escolar, los proyectos educativos de ciudad han tenido la virtud de aunar en comisiones y grupos de trabajo a distintas personas de los diferentes tipos de educación, incluida la educación escolar, con el objetivo de proponer medidas y programas que impulsen unas nuevas relaciones entre los distintos tipos de educación de un territorio. Ello ha significado, también, el desarrollo de experiencias educativas concretas en algunos barrios y pequeñas y medianas ciudades vertebradas desde la dimensión social y comunitaria de la educación.

Por último, también han servido para renovar el pensamiento educativo de algunas municipalidades en el sentido de enfatizar la importancia del impulso de planes comunitarios con una vertiente educativa. De hecho, este planteamiento tiene un gran interés ya que, en algunos casos, los proyectos educativos de ciudad no son más que la *marca* que engloba cualquier ini-

ciativa municipal en el ámbito de la educación. Subirats (2008) discute las relaciones entre gobernanza y educación y afirma que «la reformulación participativa de la democracia representativa, sobre todo a nivel local, debiera ocupar un rol prioritario» (2008:247). Y, por tanto, desde este punto de vista, las experiencias de desarrollo comunitario son claves. El autor aborda la distinción entre lo público y lo privado y muestra los problemas implicados en confundir “lo público” con los “poderes públicos”:

Conviene evitar caer en la trampa de confundir “público” con el ámbito propio de los “poderes públicos”. El reto pasa por fomentar el crecimiento de los espacios públicos en nuestras comunidades y de su uso cotidiano en clave de convivencia y reconocimiento, sin que ello signifique incrementar el protagonismo de los gobiernos. Desde este punto de vista, el objetivo sería conseguir una mayor corresponsabilización colectiva con respecto a los problemas que genera la convivencia social (2008:247).

Los proyectos educativos de ciudad adquieren todo su sentido en el marco de esta concepción política sobre el gobierno municipal ya que permiten, como ya hemos dicho, aunar distintas voluntades educativas desde la participación con el objetivo de promover programas y propuestas de ámbito comunitario que sirvan para construir trayectorias individuales y colectivas de futuro que garanticen la igualdad y la cohesión social.

En el marco de los proyectos educativos de ciudad, si bien no siempre, se han promovido planes educativos de entorno con una clara voluntad comunitaria destinados a reformular las relaciones entre la educación escolar y el territorio. Estos planes están dirigidos a la infancia y la adolescencia escolarizada y sus familias y exponemos sus principios y modos de hacer en el siguiente apartado.

1.2. Los planes educativos de entorno

La Ley Orgánica 2/2006 del 3 de mayo de Educación (LOE) recoge en su Artículo 112 que «corresponde a las administraciones educativas proporcionar servicios educativos externos

y facilitar la relación de los centros públicos con su entorno y la utilización por parte del centro de los recursos próximos, tanto propios como de otras administraciones públicas». Más adelante recoge que los proyectos educativos de los centros subvencionados con fondos públicos deben ser dinámicos y abiertos al entorno. En el caso de Cataluña, la administración educativa, ya en 2004, inició una política en este sentido bajo la forma de *planes de entorno*.

Los planes educativos de entorno forman parte del Plan para la Lengua y la Cohesión Social (LIC) del Departamento de Educación de la Generalitat de Catalunya. Su objetivo es el refuerzo de la acción educativa escolar mediante el establecimiento de continuidades educativas con su entorno social y el mantenimiento de una red estable de apoyo a la comunidad educativa que permita la coordinación y el trabajo conjunto de los diferentes agentes educativos del territorio.

Los planes de entorno surgen en relación con la avalancha de criaturas de origen extranjero que se han incorporado al sistema educativo de Cataluña que, en poco más de diez años, ha pasado de un 1% a cerca del 13%. Una buena parte de las familias recién llegadas se ha instalado en barrios en los que la presencia de la lengua de la escuela, el catalán, es prácticamente inexistente y que, además, tienen condiciones en los que la densidad educativa es muy pobre. Esta situación conlleva importantes dificultades para la práctica educativa escolar algunas de las cuales han sido señaladas en el capítulo sobre los límites de la escuela. Pero, a las dificultades señaladas, se debe añadir la dificultad lingüística.

El alumnado de origen extranjero se escolariza en Cataluña en un programa de cambio de lengua del hogar a la escuela o, en otras palabras, en una lengua distinta a su lengua propia. Esta situación, normal en muchos países de acogida, comporta en Cataluña un problema añadido: la discontinuidad entre la lengua escolar y la lengua de uso social y familiar. Es decir, en general, en los países de acogida, la lengua de uso social y la lengua escolar coinciden, de modo que en el entorno el alumnado extranjero tiene la posibilidad de desarrollar habilidades lingüísticas conversacionales en la lengua de la escuela y, simultáneamente, en el contexto escolar desarrollar habilidades lingüísticas cogni-

tivo-académicas o transferir las que ya ha desarrollado desde su propia lengua a través de su escolarización previa (Cummins, 2000; Vila, 2006b). Sin embargo, en Cataluña, una buena parte del alumnado de origen extranjero, nacido en Cataluña o de incorporación tardía, debe desarrollar ambas habilidades lingüísticas desde el contexto escolar lo cual hace que el proceso se alargue enormemente en el tiempo⁸⁸ y que exista un importante desfase sobre el conocimiento de la lengua de la escuela entre el alumnado de origen nacional y extranjero. No cabe decir que la heterogeneidad lingüística que crea esta situación dificulta enormemente la práctica educativa escolar. Por eso, uno de los objetivos de los planes de entorno es establecer mayores continuidades lingüísticas entre la escuela y el territorio con el objetivo de promover habilidades lingüísticas conversacionales en catalán desde el entorno social.

Pero, a la vez, reducir los problemas escolares de esta parte de la infancia y la adolescencia y de sus familias a una cuestión lingüística es ciertamente una idea descabellada. Los planes de entorno, además de promover la continuidad lingüística entre el contexto escolar y el contexto social, buscan la reformulación de las relaciones entre la escuela y el territorio en un doble sentido. Por una parte, se trata de aumentar el “tiempo educativo” de la infancia y la adolescencia de los barrios o municipios a través del aumento de la densidad educativa en el territorio. Es decir, mediante actividades extraescolares, actividades de ocio y deportivas, incluso académicas –lugares para realizar deberes, clases de lengua extranjera e informática, etc.–, consensuadas entre los diferentes actores del territorio y utilizando generalmente los espacios escolares y, por otra, desde diferentes instancias, se promueve la corresponsabilización de los diferentes agentes educativos en relación con un proyecto educativo consensuado y colectivo que se traduce, por ejemplo, en escuelas de padres y madres o en la realización de programas que pro-

⁸⁸ Las investigaciones internacionales muestran que el alumnado extranjero tarda como mínimo seis años en “atrapar” lingüísticamente a sus pares nacionales en conocimiento de la lengua de la escuela. En Cataluña, ese tiempo se alarga aún más para el alumnado de origen extranjero cuya lengua propia no pertenece a la familia lingüística románica.

mueven el entendimiento y la cooperación entre las escuelas, las familias y las entidades sociales.

Además, en algunos casos, en aquellos en los que la segregación urbana y el deterioro de las viviendas y el espacio público son más evidentes se relaciona el plan de entorno con la reordenación urbanística que es financiada mediante la Ley de Barrios⁸⁹ de la Generalitat de Catalunya.

En fin, los proyectos educativos de ciudad y los planes de entorno permiten una mirada distinta sobre las relaciones entre escuela y sociedad. En ambos casos son propuestas incipientes que, en determinados sitios, han hecho posible nuevas experiencias que revierten en la calidad de la educación escolar y en el incremento de la oferta educativa en el territorio. Pero, a pesar de lo prometedor del camino iniciado, el trecho por recorrer aún es muy largo. Ya hemos señalado que, en algunos casos, estas iniciativas no van más allá de una marca que sirve para agrupar actividades educativas que se amontonan entre sí, como los contenidos escolares, sin que respondan a proyectos colectivos consensuados desde la participación comunitaria y, en otros casos, el despliegue de estas iniciativas muestra las enormes resistencias que existen para promover iniciativas conjuntas entre la escuela y el territorio.

2. Ocho apuntes y un epílogo para unas nuevas relaciones entre educación y sociedad

1. Establecimiento de planes consensuados que coordinen los servicios educativos en un territorio

La concepción según la cual la educación va más allá de la educación escolar “obliga” a establecer proyectos educativos consensuados en el territorio (barrio, municipio y comarca) que aúnen los diferentes agentes sociales y los diferentes tipos de educación en función de su mayor o menor grado de intenciona-

⁸⁹ La Generalitat de Catalunya realiza anualmente un concurso público dirigido a los municipios con el objetivo de financiar la reordenación urbanística y la creación de nuevos servicios comunitarios.

lidad, desde la familiar hasta la escolar sin olvidar todas las formas de educación no formal, de manera que sea posible que todos ellos expliciten sus objetivos y sus finalidades, busquen compartirlos y generen un discurso educativo común.

2. Apoyo a los agentes educativos del territorio

A lo largo del texto hemos visto las dificultades que, hoy en día, tienen diferentes agentes sociales para cumplir sus funciones educativas. Tanto la familia como el profesorado, entre otros, necesitan apoyos para ejercer su función de individualización y socialización de la infancia y la adolescencia. Por eso, no basta con consensuar proyectos educativos concretos en un territorio, sino que, a la vez, hace falta desarrollar programas específicos dirigidos a amplificar las capacidades educativas de los diferentes agentes sociales.

3. Conseguir la implicación activa de las escuelas en el territorio

La concepción clásica de la educación escolar según la cual la práctica educativa, aislada en cuatro paredes, garantiza la compensación de las desigualdades en origen del alumnado y, a la vez, permite la cohesión social tiene en la actualidad enormes problemas y, de hecho, se muestra poco efectiva. Esta concepción va asociada al consumo escolar sin fin de recursos materiales y humanos que, en muchas ocasiones, continúan siendo pocos para, desde esta concepción, conseguir sus finalidades. Sin embargo, la experiencia demuestra que la creación de recursos en el territorio o en el cruce de los centros escolares y el territorio suele ser más efectiva que una pequeña disminución de ratios, desdoblamientos, etc. Los recursos son importantes, pero la escuela no puede ser únicamente una institución que consume más y más recursos, a veces, de dudosa eficacia. Por eso, tanto la implicación de los centros escolares en la vertebración educativa del territorio como la creación de recursos en el contexto de la comunidad que apoyen el trabajo de la educación escolar es fundamental para conseguir entornos favorables a sus objetivos y finalidades.

4. Establecer perspectivas capaces de relacionar la educación con la transformación urbana y social de los territorios

La creación de entornos favorables a la educación no es ajena a sus características sociales y urbanísticas. Los entornos degradados en los que se hacían familias en viviendas sin condiciones o en los que los espacios colectivos no invitan al mantenimiento de relaciones sociales placenteras dificultan las posibilidades de vertebrarlos educativamente. De hecho, el tejido urbano tiene también una vertiente educativa. Por eso, se necesita la formulación de discursos que evidencien la relación entre educación y entorno urbanístico y vinculen la consecución de sus finalidades a las transformaciones necesarias ligadas con la mejora de las condiciones de las viviendas, con la creación de recursos sociales comunitarios que mejoren las condiciones de la vida cotidiana de las personas y con la promoción de espacios urbanos heterogéneos que den satisfacción a las necesidades sociales.

5. Aumentar la autonomía de los centros escolares

La implicación activa de los centros escolares en el territorio requiere que tengan una mayor autonomía. Los territorios son distintos desde el punto de vista de sus recursos educativos, de los agentes sociales existentes y de las necesidades educativas del conjunto de la población. Por eso, si los centros escolares son una pieza clave para vertebrar educativamente el territorio necesitan poder organizar autónomamente tanto el establecimiento de prioridades educativas como utilizar de manera responsable los recursos humanos y materiales de que disponen. Ello no debe significar una adaptación pasiva al entorno. Al contrario, como ya hemos señalado, la autonomía escolar debe servir para configurar perfiles propios que miren y actúen en consonancia con el territorio.

6. Reorganizar la administración educativa incorporando a los municipios

Unas relaciones estrechas entre las distintas formas de educación y el territorio obliga a establecer mecanismos admi-

nistrativos mucho más próximos a las personas, a las instituciones educativas y a los programas que concretan las distintas formas de colaboración y consenso entre los distintos agentes sociales. En esta reorganización, la incorporación de los municipios a la gestión y control de la educación es un paso obligatorio para hacer posible la existencia de planes educativos consensuados entre los distintos agentes sociales que respondan realmente a las necesidades educativas del conjunto de la población.

7. Modificar la cultura profesional del profesorado

La cultura profesional del profesorado debería ser modificada en diferentes aspectos:

- Formación inicial. Hay que romper la cadena que establece como principal referente profesional la experiencia como discente. Ello supone una formación específica como docente, antes de la incorporación al sistema escolar, y un período de integración en la profesión bajo las condiciones de una verdadera formación práctica y la consiguiente evaluación.
- Formación permanente. Las actuales fórmulas de formación permanente contemplan como principal estímulo la acumulación de méritos para diferentes momentos de la carrera docente (oposiciones, concursos, incorporación a proyectos). A ello debe añadirse un tipo de formación que suponga una reflexión —en ámbitos colectivos— sobre la práctica realizada, especialmente en lo que se refiere a la realización de proyectos.
- Trabajo en proyectos. Una educación escolar inserta en el territorio debe trabajar en función de proyectos temporalizados y con objetivos evaluables.
- Adaptación a un estilo diferente de carrera docente. La carrera docente debe reconocer el mérito de la implicación en proyectos que doten de contenido la autonomía de los centros y su relación con el entorno, y debe generar un perfil profesional que anteponga a la especialización docente, la experiencia, la planificación y la realización de proyectos.
- Deontología. Hay que impulsar una reflexión deontológica que alcance la mayor parte del profesorado en tres direcciones:

1. Incrementar la autonomía y la responsabilidad de cada profesor y profesora. Ello significa un mayor compromiso con los proyectos llevados a cabo; una cultura de la autoevaluación, la reflexión y la evaluación externa; una aproximación desde la ética de los principios a la ética de los resultados.
2. Incrementar el compromiso del profesorado con el alumnado en el sentido de propiciar el respeto mutuo como fuente de autoridad del profesorado, la búsqueda del éxito escolar y el apoyo al desarrollo de la autonomía y la libertad de cada alumno.
3. Hacer del profesorado un garante del carácter público de la educación escolar, de su orientación integradora, de sus contenidos (tanto en lo imprescindible como en lo deseable) y de su espíritu democrático.⁹⁰

8. *Establecer un sistema público escolar con pluralidad de ofertas*

- A partir de un acuerdo general de mínimos que garantice:
 - La escolarización universal de toda la población en edad escolar.
 - La gratuidad de la escuela para las familias.
 - Que las escuelas no puedan seleccionar su alumnado.
 - La posibilidad de escoger centro para todas las familias.
 - Administraciones educativas con capacidad de compensar las desigualdades entre centros y territorios.
- Reconocer la pluralidad de los centros integrando en una misma oferta centros de titularidad privada con centros públicos cuya titularidad podría ser diversa (municipal, autonómica, con participación de otros entes sin finalidad de lucro).

⁹⁰ Ver anexo I al respecto.

2.1. Epílogo: Actuar dentro de un sistema público con pluralidad de ofertas

Como hemos ido apuntando aquí y allí, uno de los peligros más serios asociados a la intención de reforma social, o lo que en el Estado Español llamaríamos regeneracionismo, de la tradición escolar republicana es la tentación totalitaria, el muy escaso poso liberal que arrastra. El riesgo estriba específicamente en la tentación de traspasar las fronteras que separan lo público de lo privado. Este riesgo ha parecido minimizado históricamente frente a la pretensión de la enseñanza religiosa dominante a lo largo del siglo XX de trascender ambas esferas. Sin embargo, hoy la religión —al menos la católica— parece haber aceptado su reclusión en el ámbito de lo privado, aunque la Iglesia no renuncie a influir en la vida social recurriendo a menudo a métodos y estrategias dudosamente democráticos.

En cualquier caso, como ya hemos señalado también en otros puntos, la educación se extiende entre ambos ámbitos y en muy diversos sentidos. Si bien, en tanto que proceso de socialización, implica el tránsito de lo privado a lo público, también es cierto que en este proceso se consolida el conjunto de valores, creencias, sensibilidades y actitudes que conforman lo personal, lo íntimo, lo privado de cada persona.

Cuando hablamos de planes educativos territoriales que conciernen entidades diversas como la escuela y la familia o de hacer más denso el tejido educativo puede parecer que lo que no se logra desde la escuela —en el sentido de “escolarizar” la sociedad— se quiera lograr desde el propio entorno escolar, homogeneizando conductas, coartando los “malos comportamientos” y premiando la “buena conducta”. Este riesgo existe y plantea serios problemas de orden ético y práctico en una sociedad que ha visto acentuada su diversidad hasta niveles insospechados hace poco tiempo.

Frente a este riesgo existe un remedio, como ya hemos señalado en diferentes puntos: el aprecio de la pluralidad, de la autonomía de los agentes implicados y el diálogo y el respeto por unas normas básicas consensuadas.

Ello implica no sólo una pluralidad de ofertas educativas sino, seguramente, un incremento de su diversidad. Si a ello

unimos la autonomía de los centros escolares, enfrentamos un serio riesgo de aumentar las desigualdades entre los centros y entre los territorios.

Un sistema público escolar con diversidad de ofertas educativas y que equilibre centros y territorios semeja la cuadratura del círculo, pero parece que la actual situación de la educación, con dos fuertes tendencias, a la diversificación de la demanda educativa por un lado y, por el otro, a una no menos fuerte exigencia de reducción de las desigualdades educativas, permite un margen para el desarrollo de proyectos de diferente orientación. Como ya hemos señalado, los principales obstáculos se encuentran tanto en las inercias de la propia escuela como en el débil pulso de la sociedad. Frente a ello, las iniciativas de la administración no sólo se quedan cortas sino que encuentran a menudo resistencias insuperables.

Puede que haya pasado el tiempo en que la política educativa tuvo una fuerte repercusión electoral. Acaso lo que se requiere son, junto a políticas globales de corte general con el consenso suficiente, apoyos a proyectos concretos, a líneas de trabajo específicas.

Lo que se ha expuesto en estas páginas es “una” visión de la educación que pone el acento en la relación entre la escuela y el entorno. ¿Tiene algún sentido plantearse este punto de vista no como la única estructuración de todo el sistema educativo sino como una propuesta a la que se puedan sumar profesionales, centros, familias y territorios?

De entrada, legitimidad no le falta. Puesto que la ley reconoce que los centros privados concertados con carácter propio realizan un servicio público, no se ve por qué no debería ocurrir lo mismo, y con mayor razón, con centros públicos. La idea sería responder a una demanda educativa de cohesión y libertad educativa con una oferta escolar de carácter público que hiciera de su relación con el territorio su particular marca de calidad. Algo así no comporta, sino todo lo contrario, renunciar a articular el conjunto del sistema, a liderar los cambios necesarios, pero pone el acento en la necesidad de empezar desde abajo, desde los profesionales, los centros escolares y el territorio.

En tanto que escuela cohesionadora ésta debería ser, incluyendo, una escuela “para pobres”, capaz de trabajar no sólo

para la inclusión social sino por la movilidad social de su alumnado. Ello significa centrarse en los procesos de enseñanza y aprendizaje tanto de conocimientos como de valores. El reto estaría en trabajar con el territorio en estos aprendizajes, alcanzar una superior implicación del profesorado y obtener resultados. El segundo reto, no menos importante, residiría en conseguir mantener en estas escuelas e institutos la suficiente variedad social –de capital cultural– para dar una oportunidad real a una cohesión democrática e intercultural. Ambos desafíos se implican mutuamente: sin aprendizajes difícilmente hay calidad, sin calidad no hay posibilidad de mantener escolarizados en los mismos centros alumnos con capitales sociales y culturales desiguales.

No se puede negar que el panorama relativamente incierto y gris que presenta la educación actual invita poco al optimismo. A pesar de ello, ésta es, finalmente, la propuesta que nos atrevemos a trasladar a los lectores y lectoras; al fin y al cabo, la educación es casi por definición una tarea optimista.

BIBLIOGRAFÍA

- ANCABA-ACESC (2001). L'avaluació final de l'ESO a l'ensenyament públic: l'abast del fracàs escolar. *Documents ACESC*, 4. Consultado el 20 de agosto de 2008 en: <http://www.ancaba.net/>
- Alegre, M.A. (2007). Responsabilitats escolars, responsabilitats extra-escolars i responsabilitats compartides: els debats entorn dels límits de l'escola i les seves implicacions curriculars. En C. Coll (Ed.), *Curriculum i ciutadania. El què i el per què de l'educació escolar* (pp. 311-334). Barcelona: Mediterrània.
- Álvarez, I. (2002). La construcción del inintegrable cultural. En J. de Lucas y F. Torres (Eds.), *Inmigrantes ¿cómo los tenemos?: Algunas desafíos y (malas) respuestas* (pp. 168-195). Madrid: Talasa.
- Arenas, J. (1987). *Catalunya, escola i llengua*. Barcelona: La Llar del Llibre.
- Bauman, Z. (2000). *Liquid Modernity*. London: Blackwell Publishers.
- Bauman, Z. (2006). *Confianza y temor en la ciudad*. Barcelona: Arcadia.
- Beck, U. (1998). *La sociedad del riesgo. Hacia una nueva modernidad*. Barcelona: Paidós.
- Balbo (2005). Introduction. En M. Balbo (Ed.), *International Migrants and The City* (pp. 1-16). Venezia: UN-HABITAT/Dipartimento di Pianificazione, Università Iuav di Venezia.
- Bohigas, O. (1999). La funció educativa dels espais urbans. En VV.AA. *Per una ciutat compromesa amb l'educació*. Vol. II (pp. 400-411). Barcelona: Institut Municipal d'Educació de Barcelona.
- Borja, J. (1988). *Estado y ciudad*. Barcelona: PPU.
- Borja, J. (1999). Els desafiaments del territori i els drets de la ciutadania. En VV.AA. *Per una ciutat compromesa amb l'educació*. Vol. II (pp. 357-399). Barcelona: Institut Municipal d'Educació de Barcelona.
- Borja, J. y Castells, M. (1997). *Local y global*. Madrid: Taurus.
- Bourdieu, P. (1989). *La distinción. Crítica social del juicio*. Madrid: Taurus.
- Bourdieu, P. y Passeron, J.C. (1977). *La reproducción: elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. Barcelona: Laia.

- Bronckart, J.P., Bulea, C. y Pouliot, M. (Eds.) (2005). *Repensar l'enseignement des langues: comment identifier et exploiter les compétences*. Villeneuve d'Ascq: Presses Universitaires du Septentrion.
- Bronfenbrenner, U. (1987). *La ecología del desarrollo humano*. Barcelona: Paidós.
- Brown, A.L. (1994). The Advancement of Learning. *Educational Research*, 23(8), 4-12.
- Brown, A.L. y Campione, J.C. (1990). Communities of Learning and Thinking, Or a Context by Any Other Name. En D. Kuhn (Ed.), *Developmental Perspectives on Teaching and Learning Thinking Skills* (pp. 108-126). Basel: Krager.
- Bruner, J.S. (1988). *Desarrollo cognitivo y educación*. Madrid: Morata.
- Bruner, J.S. (1997). *La educación, puerta de la cultura*. Madrid: Visor.
- Calero, J. (2006). *Desigualdades tras la educación obligatoria: nuevas evidencias*. Madrid: Fundación Alternativas.
- Camilleri, C. (1996). Les stratégies identitaires dels immigrants. *Sciences Humaines, hors serie*, 15.
- Casares, R. y Vila, I. (2002). La reforma educativa del PP. El mérito frente a la igualdad. *Página Abierta*, 125, 19-28.
- Castells, M. (1997). *La era de la información. Vol. I La sociedad red*. Madrid: Alianza.
- Castells, M. (1998). *La era de la información. Vol. III Fin del milenio*. Madrid: Alianza.
- Carbonell, F. (2004). *Educar en temps d'incertesa*. Palma: Lleonard Muntaner.
- Cole, M. y S. Scribner (1974). *Culture and Thought: A Psychological Introduction*. New York: Wiley.
- Coll, C. (1990). Psicología y educación. Aproximación a los objetivos y contenidos de la Psicología de la Educación. En C. Coll, J. Palacios y A. Marchesi (Eds.), *Desarrollo psicológico y educación, II. Psicología de la Educación* (pp. 15-30). Madrid: Alianza.
- Coll, C. (2000). Educación, territorio y responsabilidad ciudadana. En J. A. Garde (Ed.), *Informe 2000. Políticas sociales y estado de bienestar en España* (pp. 165-187). Madrid: Fundación Hogar del Empleado.
- Coll, C. (2006). Lo básico en la educación básica. Reflexiones en torno a la revisión y actualización del currículo de la educación básica. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 8 (1). Consultado el 7 de agosto de 2008 en: <http://redie.uabc.mx/vol8no1/contenido-coll.html>
- Coll, C. (2007). Las competencias en la educación escolar: algo más que una moda y mucho menos que un remedio. *Aula de Innovación Educativa*, 161, 34-39.
- Coll, C. y Martín, E. (2006). *Vigencia del debate curricular. Aprendizajes básicos, competencias y estándares*. Ponencia presentada en el contexto de la Segunda Reunión del Comité Intergubernamental del Proyecto Regional de Educación para América Latina y el Caribe (PRELAC). Santiago de Chile, 11 al 13 de mayo de 2006.

- Coll, C., R. Colomina, J. Onrubia y M.J. Rochera (1992). Actividad conjunta y habla: una aproximación al estudio de los mecanismos de influencia educativa. *Infancia y Aprendizaje*, 59-60, 189-232.
- Comisión de las Comunidades Europeas (2004). *La dimensión social de la globalización: la contribución de la política comunitaria para que los beneficios se extiendan a todos*. Comunicación de la comisión al parlamento europeo, al consejo, al comité económico y social europeo y al comité de las regiones, 383. Bruselas.
- Coombs, Ph.H. (1971). *La crisis mundial de la educación*. Barcelona: Península.
- Coleman, J.S. (1997). Social capital in the creation of human capital. En A.H. Halsey, H. Lauder, Ph. Brown y A. Stuart Wells (Eds.), *Education: culture, economy and society* (pp. 80- 95). Oxford. Oxford University Press.
- CPSV (2008). *Barcelona i Madrid són les ciutats espanyoles que més s'han transformat per la immigració en els darrers anys, segons diversos estudis de la UPC*. Barcelona: Oficina de Mitjans de Comunicació. Consultado el 23 de agosto de 2008 en: <http://www.upc.edu/noticies>
- Cummins, J. (2000). *Language, Power and Pedagogy*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Del Pozo, J.M. (2008). El concepto de ciudad educadora, hoy. En VV.AA. *Educación y vida urbana: 20 años de ciudades educadoras* (pp. 23-33). Madrid: Santillana.
- Ducos, H. (1931). *¿Qué es la escuela única?* Madrid: Publicaciones de la Revista de Pedagogía.
- Durkheim, E. (2002). *La educación moral*. Madrid: Morata.
- Faure, E. (1973). *Aprender a ser*. Madrid: Alianza.
- Fernández Enguita, M. (1999). ¿Es pública la escuela pública? *Cuadernos de Pedagogía*, FALTA NÚMERO
- Ferrés, J. (1994). *Televisión y educación*. Barcelona: Paidós.
- Friedman, M. (1962). *Capitalism and Freedom*. Chicago: University of Chicago Press.
- Fundación Empresa y Sociedad (2008). *A pesar de la incertidumbre económica, España seguirá necesitando nuevos inmigrantes laborales*. Consultado el 7 de agosto de 2008 en: <http://www.empresaysociedad.org>
- Gardner, H. (1993). *La mente no escolarizada*. Barcelona: Paidós.
- Giddens, A. (1997). *Consecuencias de la modernidad*. Madrid: Alianza.
- Gómez Granell, C., Casares, R., Martínez, C. y Recio, A. (2004). *Polarització social i qualitat educativa*. Barcelona: CIIMU.
- Greenfield, P.M. (1985). *El niño y los medios de comunicación*. Madrid: Morata.
- Guttman, A. (2001). *La educación democrática*. Barcelona: Paidós.
- Hayek, F. von (1960). *The Constitution of Liberty*. Chicago: The Chicago University Press.
- Héroult, B. (2006). Mondialisation et migrations internationales. *Les Dossiers de la Mondialisation*, 5, 1-5.

- Herrero de Miñón, M. (1999). *¡Que vienen!*. El País, 8 de octubre.
- Instituto Nacional de Estadística (2008a). Encuesta Nacional de Inmigrantes 2007. *Notas de prensa*, 22 de mayo.
- Instituto Nacional de Estadística (2008b). *Encuesta de Población Activa. Serie 1990-2007*. Consultado el 13 de agosto de 2008 en: http://www.ine.es/prodyser/micro_epa.htm
- Law, N., Pelgrum, W.J. y Plomp, T. (Eds.) (2008). *Pedagogy and ICT use in schools around the world: Findings from the IEA SITES 2006 study*. Hong Kong: CERC-Springer
- Lemke, J. (1997). *Aprender a hablar ciencia. Lenguaje, aprendizaje y valores*. Barcelona: Paidós.
- Lemke, J. (2002). Becoming the village: Education across lives. En G. Wells & G. Claxton (Eds.), *Learning for life in the 21st Century* (pp.34-45). London: Blackwell.
- León Sáez Ybarra, J.L. (1992). La TV y los niños: El nacimiento de una nueva cultura. *Infancia y Sociedad*, 14, 53-67.
- Marchesi, A. (2000). *Controversias en la educación española*. Madrid: Alianza.
- Marchesi, A. y Martínez Arias, R. (2006). *Escuelas de éxito en España. Sugerencias e interrogantes a partir del Informe PISA 2003*. Madrid: Fundación Santillana
- Marí-Klose, P., Gómez-Granell, C., Brullet, C. y Escapa, S. (2008). *Temps de les famílies: anàlisi sociològica dels usos del temps dins de les llars catalanes a partir de les dades del Panel de Famílies i Infància*. Barcelona: Departament d'Acció Social i Ciutadania.
- Mariet, F. (1989). *Laissez-les regarder la télé*. Paris: Calmann-Lévy.
- Martucelli, D. (2002). *Grammaire de l'individu*. Paris: Gallimard.
- McLuhan, M. (1987). *El medio es el mensaje*. Barcelona: Paidós.
- Merino, A. (2005). Els Projectes Educatius de Ciutat a la província de Barcelona. *Prtagonistes, ja!*, 5-7.
- Miralles, M. (2005). *La convivència als centres públics de secundària. Autoritat i responsabilitat del professorat*. Llicència d'estudis. Consultado el 17 de agosto de 2008: www.xtec.cat/sgfp/llicencies/200506/memories/1036.m/PDF
- Nadal, N. (2007). *Músicas del mundo. Una propuesta intercultural de educación musical*. Barcelona: Horsori.
- Olson, D. y Torrance, N. (Eds.) (1996). *Handbook of Education and Human Development: New Models of Learning, Teaching and Schooling*. Oxford: Blackwell.
- Onrubia, J. (1995). *La reforma desde la perspectiva sociocultural: ¿para qué queremos la escuela?* Comunicación a las III Jornadas de Infancia y Aprendizaje, Madrid.
- Palacios, J. y Rodrigo, M.J. (1998). La familia como contexto de desarrollo humano. En J. Palacios y M.J. Rodrigo (Eds.), *Familia y desarrollo humano*. (pp. 25-44). Madrid: Alianza.
- Partido Popular (2008). *Ponencia política*. Consultado el 7 de agosto de 2008 en: http://www.pp.es/uploads/docs/DOCUMENTOSPIT/PONENCIA_POLITICA_TRAS_16_EL_CONGRESO.pdf

- Pérez-Díaz, V., Rodríguez, J.C. y Sánchez, L. (2001). *La familia espanyola davant l'educació dels seus fills*. Barcelona: Fundació "La Caixa".
- Pérez Tornero, J.M. (1991). La renovación del discurso sobre televisión y jóvenes. *Infancia y Sociedad*, 7, 47-56.
- Perrenoud, Ph. (2002). D'une métaphore à l'autre: transférer ou mobiliser ses connaissances? En J. Dolz y E. Ollagnier (Eds.), *L'énigme de la compétence en éducation* (pp. 45-60). Bruxelles: Éditions De Boeck Université.
- Postman, N. (1991). *Divertirse hasta morir*. Barcelona: Editorial de la Tempestad.
- Postman, N. (1999). *El fin de la educación*.
- Reher, D.S. (2008). *Informe Encuesta Nacional de Inmigrantes 2007 (ENI-2007)*. Madrid: Instituto Nacional de Estadística. Consultado el 7 de agosto de 2008 en: http://www.ine.es/daco/daco42/inmigrantes/informe/eni07_portada.pdf
- Rogoff, B. (1993). *Aprendices del pensamiento*. Barcelona: Paidós.
- Rossanvallon, P. (1994). *Le sacré du citoyen. Histoire du suffrage universel en France*. Paris : Gallimard.
- Salomon, G. (ed.) (1993). *Distributed Cognitions. Psychological and Educational Considerations*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Sartori, G. (2001). *La sociedad multiétnica. Pluralismo, multiculturalismo y extranjeros*. Madrid:Taurus.
- Schnapper, D. (1994). *La communauté des citoyens; Sur l'idée moderne de nation*. Paris: Gallimard.
- Síndic de Greuges (2008). *La segregació escolar a Catalunya. Informe Extraordinari*. Barcelona : Sindicatura de Greuges.
- Solé, I. (1996). Les pràctiques educatives com a contextos de desenvolupament. En C. Coll, M. Miras, J. Onrubia y I. Solé. *Psicologia de l'Educació*. Barcelona: Edicions de la Universitat Oberta de Catalunya.
- Subirats, J. (1999a). Identitat i comunitat. Reptes per a la política i l'educació. En VV.AA. *Per una ciutat compromesa amb l'educació*. Vol. 1 (pp. 376-390). Barcelona: Institut d'Educació de l'Ajuntament de Barcelona.
- Subirats, J. (1999b). Ciutat, comunitat i escola: anàlisi de les interrelacions escola-territori. En VV.AA. *Per una ciutat compromesa amb l'educació*. Vol. 1 (pp. 305-343). Barcelona: Institut d'Educació de l'Ajuntament de Barcelona.
- Subirats, J. (2002). Educación y territorio. El factor proximidad y de comunidad en las políticas educativas. En J. Subirats (Ed.), *Gobierno local y educación. La importancia del territorio y la comunidad en el papel de la escuela*. Barcelona: Ariel.
- Subirats, J. (2008). Gobernanza y educación. En VV.AA. *Educación y vida urbana: 20 años de ciudades educadoras* (pp. 237-250). Madrid: Santillana.
- Tedesco, J.C. (1995). *El Nuevo pacto educativo; educación, competitividad y ciudadanía en la sociedad moderna*. Madrid: Alauda-Anaya.
- Tedesco, J.C. (1996). La educación y los nuevos desafíos de la formación del ciudadano. *Nueva Sociedad*, 146, 74-89.

- Tedesco, J.C. (1997). Educación y multiculturalidad. En VV.AA., *Escuela y sociedad* (pp. 29-37). Santander: Gobierno de Cantabria-MEC.
- Tedesco, J.C. (1999). Els fenòmens de segregació i exclusió social del coneixement i de la informació. En VV.AA., *Per una ciutat compromesa amb l'educació*. Vol. II. (pp. 19-31). Barcelona: Institut d'Educació de l'Ajuntament de Barcelona.
- Tedesco, J.C. (2000). Actuales tendencias en el cambio educativo. Conferencia en el Taller lineamientos para una política de Desarrollo Profesional de la Docencia. Santiago de Chile, 29 de mayo.
- Tedesco, J. C. (2005). Els pilars de l'educació. *Debats d'Educació*, 1, 5-22.
- Tedesco, J.C. (2008). ¿Son posibles las políticas de subjetividad? En E. Tenti (Ed.), *Nuevos temas en la agenda de política educativa* (pp. 53-64). Buenos Aires: Siglo XXI.
- Tenti, E. (2008). Introducción. Mirar la escuela desde fuera. En E. Tenti (Ed.), *Nuevos temas en la agenda de política educativa* (pp. 11-26). Buenos Aires: Siglo XXI.
- Terricabras, J.M. (2002). *I a tu, què t'importa?* Barcelona: La Campana.
- Tribalat, M. (1995). *Faire France. Une enquête sur les immigrés et leurs enfants*. Paris: La Decouverte.
- Trilla, J. (1990). Introducció. En VV.AA. *La ciutat educadora* (pp. 13-21). Barcelona: Ajuntament de Barcelona.
- UN-HABITAT (2003). *Guía para el monitoreo de la Meta 11. "Para el año 2020 haber Mejorado Sustancialmente la Vida de por lo Menos 100 Millones de Habitantes de Asentamientos Precarios"*. Nairobi: Kenya. Consultado el 28 de agosto de 2008 en: <http://ww2.unhabitat.org/programmes/guo/documents/Guia%20Para%20Monitorear%20Meta%2011.pdf>
- UN-HABITAT (2004). *The State of the World's Cities 2004/2005. Globalization and urban Culture*. London: Earthscan.
- Vila, I. (2002). Família, escola i comunitat. En I. Vila y S. Aznar (eds.), *Integració sociocultural i comunitat educativa* (pp. 53-64). Barcelona: Horsori.
- Vila, I. (2006a). Identidad y cohesión social. En M. Esteban y J. Ribas (Eds.), *Reflexiones en torno a la psicología* (pp. 113-124). Girona: Universitat de Girona.
- Vila, I. (2006b). Lengua, escuela e inmigración. *Cultura y Educación*, 18 (2), 127-142.
- Vintró, E. (2001). Educación, escuela, ciudad: el Proyecto Educativo de la ciudad de Barcelona. En C. Gómez-Granell y I. Vila (Eds.), *La ciudad como proyecto educativo* (pp. 33-52). Barcelona: Octaedro.
- Vygotski, L.S. (1993). Obras Escogidas. Vol. II. Madrid: Visor/MEC.
- Werner, J. (1971). *Paideia: los ideales de la cultura griega*. México: Fondo de Cultura Ecnómica.
- Wertsch, J.V. (1988). *Vygotsky y la formación social de la mente*. Barcelona: Paidós.
- Winn, M. (1992). *Unplugging the Plug-In Drug*. London: Penguin Books.

ANEXO: SUGERENCIAS SOBRE LA DEONTOLOGÍA PROFESIONAL DE LAS PERSONAS ENSEÑANTES⁹¹

Las sugerencias que siguen se basan en algunas ideas relativamente simples –seguro que demasiado– que quieren contribuir a definir un terreno deontológico para las personas profesionales de la educación escolar.

Siempre se ha cuestionado si era posible un marco deontológico profesional. Lo que viene a continuación intenta dar la vuelta a la discusión entrando en los contenidos de una propuesta, con el objetivo de que se examine su viabilidad.

Me parece interesante decir que esta discusión *concierna a las personas profesionales de la educación* porque no se trata de discutir *únicamente* qué es una buena educación escolar (o cómo se gestiona, o cómo se planifica, o quién tiene derecho a definirla), sino cuáles serían las obligaciones profesionales que *libremente asumirían* estas personas en relación con estas cuestiones. Por este motivo, esta discusión se tendría que hacer en diálogo con otros agentes como las administraciones, las familias y el alumnado, pero buscando preservar un terreno que posibilite el compromiso de las propias personas profesionales.

⁹¹ Texto basado en el presentado por Ramon Casares en las *VII Jornades de Direcció Escolar* organizadas por el *Fòrum Europeu d'Administradors de l'Educació de Catalunya* el 24, 25 y 26 de mayo de 2001.

En cualquier caso, en la medida que me parece difícil separar cualquier discusión deontológica de algunas premisas sobre qué es la educación escolar —y en cierta medida qué es una buena educación escolar—, enuncio brevemente algunas ideas que guían la propuesta.

En primer lugar, la idea que educación, conocimiento y cultura, tanto si —en términos humanistas— se predicen de la naturaleza humana como si se describen como resultantes de la socialización como estrategia adaptativa, son rasgos característicos de la especie humana.

En segundo lugar, el hecho que la educación escolar comporta tres aspectos:

1. Es un proceso de reproducción social.
2. Que tiene como resultado la transmisión de bienes desigualmente repartidos —entre generaciones y entre grupos sociales— como son el conocimiento y la cultura.
3. Que se orienta de manera consciente a una “mejora” de la vida individual y colectiva. En relación con este último aspecto, hay que señalar que hay un consenso muy alto sobre el hecho que, efectivamente, una buena educación escolar tiene como resultado una mejora de la calidad de vida individual y colectiva, aunque no hay unanimidad respecto a los efectos de “cualquier” tipo de educación escolar.

En tercer lugar, el hecho que la educación escolar es una forma peculiar y específica, histórica, de educación propia de la modernidad. Desde siempre, los agentes socializadores han sido diversos —familia, clan, religión, gremio, trabajo, sindicato etc. —. En las sociedades modernas, la responsabilidad educativa en relación con determinados aprendizajes del conjunto de la población se ha depositado de manera creciente en la institución escolar. No toda la educación se produce en el marco escolar ni siempre ha existido la escuela, pero, a pesar de la visibilidad adquirida por otros agentes —como, por ejemplo, los medios de comunicación audiovisuales—, en la actualidad, la escuela es uno de los agentes socializadores más importantes y, por sus características, uno de los más decisivos.

En cuarto lugar, que la educación escolar y la escuela como institución son creaciones democráticas relacionadas con la extensión del derecho a la educación a toda la población. La educación escolar tiene un carácter igualitario (si no, no se formularía como derecho). Como concreción del derecho a la educación de toda la población y como instrumento intencionado de reproducción social, la escuela constituye una institución central de la democracia y ha de ser una institución democrática. Los objetivos educativos, por tanto, no pueden ser fijados o dejados a merced de uno u otro agente, sino que han de responder a un consenso legitimado democráticamente. En la definición de estos objetivos y contenidos la autoridad educativa —y las responsabilidades que se derivan— es legítimamente compartida por las instituciones del Estado, la escuela, la familia y otras instituciones.

En quinto lugar, que el sujeto del derecho a la educación son las personas educadas, aunque este derecho puede ser tutelado en parte por su familia, en parte por las instituciones públicas. La educación escolar tiene, pues, un componente de tutela de los derechos de los niños y niñas, y de los chicos y chicas, en tanto que personas. Esta tutela no puede considerarse una mera delegación de las familias, de las diversas entidades que pueden ser titulares de las escuelas (confesionales, administraciones, etc.) o una extensión de las instituciones representativas del Estado. En la medida que la educación escolar tiene un contenido específico, no puede considerarse subsidiaria de estas instituciones. Pero justamente por esto, la escuela también se ha de regir por la ética de los resultados y ha de asumir la responsabilidad de la calidad de la educación que proporciona y sus repercusiones sobre su alumnado.

En sexto lugar, que la escuela (especialmente en sus tramos obligatorios) es resultado del estatuto adquirido por el conocimiento y la cultura en nuestra sociedad, y por su importancia creciente. La escuela existe, también, para aproximar estos bienes a toda la ciudadanía. A la vez, los contenidos de la educación escolar —por la naturaleza cambiante de los cánones aplicados al conocimiento y la cultura— se refieren tanto a la conservación de los conocimientos, de los cánones, tradiciones y valores, como a las *buenas maneras* como éstos se deben de transmitir, desarrollar

o transformar. La escuela, así entendida, se caracteriza por propiciar un determinado tipo de aprendizajes a través de metodologías específicamente escolares. Al menos en su tramo obligatorio, la educación escolar persigue, principalmente, el desarrollo de capacidades, actitudes y valores democráticos a través de aprendizajes relacionados con campos de conocimiento cada vez más diversos.

En séptimo lugar, que la educación escolar, en tanto que forma específica de educación, genera obligaciones profesionales específicas para las personas enseñantes, que no pueden confundirse con las obligaciones genéricas de cualquier trabajador o funcionario y que la escuela y los profesionales de la educación han de dar cuentas a la sociedad de estas responsabilidades.

Sugerencias sobre la deontología profesional del enseñante

1. El enseñante es la persona profesional especializada en educación escolar, o sea especializada en contribuir a la inserción cultural de las nuevas generaciones a través de la escolarización en sus tramos universales. La educación escolar es una profesión específica, con un perfil profesional propio que no se puede reducir a la especialización académica y ni tan solo a la especialización docente de cada profesional.
2. En tanto que forma específica de socialización de los niños y niñas y de adolescentes, la educación escolar no puede ser entendida como una tarea referida solamente a la custodia, doma o adoctrinamiento al servicio exclusivo de las creencias o necesidades de la familia, sometida a los dictados del Estado o a los postulados de una u otra religión, o dejada a merced de las fuerzas del mercado. Es obligación de las personas enseñantes preservar la integridad, la riqueza y la autonomía de las prácticas educativas escolares.
3. La educación escolar comporta una proyección o reproducción consciente de la sociedad que la rodea, cosa por la cual sus contenidos no pueden dejar de estar impregnados de

los referentes e identidades compartidas por buena parte de esta sociedad. A la vez, las personas que comparten estas identidades pueden compartir otras, diversas. En algunos momentos se pueden producir conflictos importantes. Las personas educadoras deben tener una actitud integradora basada en el respeto y la receptividad hacia las identidades del alumnado y presentarse ellas mismas como portadoras de identidades específicas. En este equilibrio hay que mantener una defensa de los principios democráticos a través del diálogo y la negociación.

4. La educación escolar requiere que las personas enseñantes muestren autonomía moral e intelectual. Ésta es, a la vez, la principal garantía de que su trabajo educativo se ejercerá con responsabilidad.
5. La responsabilidad específica de la institución escolar y de las personas enseñantes se refiere al contexto y a las prácticas educativas escolares. No obstante, el éxito de estas prácticas está condicionado por los diversos factores familiares, sociales, políticos, culturales y ambientales que posibilitan o inhiben aprendizajes y que permiten el desarrollo de la educación. En tanto que institución educativa importante, la escuela y sus profesionales –junto con otras instituciones y profesionales– están profundamente preocupados por el desarrollo de entornos familiares, sociales, culturales y ambientales favorables a la educación.
6. La actitud básica del enseñante en relación con los discentes debe ser de respeto. La educación no es posible cuando los niños y niñas o adolescentes son sometidos a formas o grados diversos de deshumanización (discriminación sexista o racista, autoritarismo, violencia física, humillación, desprecio por el origen étnico, familiar o social...). Una deontología profesional debe proscribir explícitamente estas actitudes, tanto entre las personas enseñantes como en el ámbito escolar.
7. Como en otras instituciones democráticas, la autoridad de la escuela y de los profesionales que trabajan en ella se relaciona con el cumplimiento de sus finalidades, en su caso la educación. En esta autoridad hay una delegación tanto de la autoridad de la familia como de la del estado, pero sus pi-

lares básicos se encuentran en el papel que tiene el maestro o maestra en los procesos de enseñanza-aprendizaje. Por ello, la autoridad de la persona profesional de la educación escolar tiene unos componentes intelectuales y morales que sufren, se degradan o pierden virtualidad educativa cuando debe apelar a factores de carácter normativo o coercitivo externos al proceso educativo escolar. Ello no implica que la autoridad del enseñante sea una autoridad estrictamente individual. Esta autoridad tiene también un carácter institucional y colectivo, del conjunto del profesorado de un centro escolar. El trabajo cooperativo, el intercambio de experiencias, los apoyos mutuos son la mejor base en que cimentar esta autoridad. Éste resulta el mejor contexto para que la autoridad del profesorado reciba el reconocimiento necesario por parte de la institución, de compañeros y compañeras y del alumnado que toda autoridad legítima requiere. Finalmente, la principal garantía de que esta autoridad no adquirirá tintes corporativos es que esté siempre abierta al control y evaluación, a la crítica, tanto de los organismos competentes, como del centro y del propio alumnado.

8. Con independencia de la forma como se elaboren los consensos en materia educativa, la responsabilidad de interpretarlos y de hacer propuestas educativas es de la institución escolar y de las personas profesionales de la enseñanza. Sin estas propuestas es imposible establecer una relación propiamente educativa capaz de inspirar seguridad a alumnos y familias. Las indicaciones curriculares y otras disposiciones administrativas deben interpretarse como referentes culturales consensuados, no como puntos de vista obligatorios. Las personas enseñantes deben considerarse legítimamente como creadoras culturales y factoras de futuro.
9. La calidad educativa se relaciona con la posibilidad de propiciar *capacidades y competencias* —y no únicamente actitudes— críticas, cosa que exige capacidad, rigor y honestidad intelectual por parte del enseñante. Esto comporta, a la vez, la implicación intelectual y moral del enseñante para incitar la curiosidad intelectual y acompañar

y apoyar el esfuerzo de los chicos y chicas discípulos suyos, a través del ejercicio sistemático de la duda, el diálogo y la consideración respetuosa de alternativas diversas.

10. Con independencia de las disposiciones legales que lo regulen, en la medida que el derecho a la educación es el fundamento básico de la institución escolar y de la existencia de la profesión educativa, las personas profesionales de la educación deben defender la educación escolar como un bien que se tiene que extender a todos los ciudadanos y ciudadanas sin distinción.
11. Por razón de su responsabilidad educativa, la escuela como institución y el enseñante como profesional, deben estar en disposición de transmitir al propio alumno, a sus familiares y a la administración competente un concepto de educación y una información comprensible sobre su educación escolar, orientada a propiciar la evolución en un sentido positivo.
12. En tanto que institución democrática, la escuela es una institución basada en la participación y debe estar sometida a control social por lo que hace al cumplimiento de sus finalidades educativas. Las personas profesionales de la educación deben facilitar a las familias, a las administraciones y al entorno social próximo la posibilidad de ejercer este control y deben propiciar un entorno deliberativo que posibilite estas prácticas participativas.

Últimos títulos publicados

**COLECCIÓN CUADERNOS
DE EDUCACIÓN**

41. **Teresa Lleixà**
Educación física hoy.
Realidad y cambio curricular
42. **Pilar Pérez Esteve,**
Vincent Roig Estruch
Enseñar y aprender inglés en educación
infantil y primaria (2 volúmenes)
43. **Cristina Díez Vegas**
La escritura colaborativa en educación infantil
44. **David Lasagabaster**
Juan Manuel Sierra (eds.)
La observación como instrumento para la
mejora de la enseñanza-aprendizaje de lenguas
45. **Teresa Lleixà, Susana Soler**
Actividad física y deporte en sociedades
multiculturales. ¿Integración o segregación?
46. **Blanca Ara, Joan Bonals,**
Àngela González, M. Àngels Riu
Albert Sardans
Análisis de centros educativos
47. **David Lasagabaster**
Juan Manuel Sierra (coords.)
Multilingüismo y multiculturalismo en la escuela
48. **David Lasagabaster**
Juan Manuel Sierra (eds.)
Multilingüismo, competencia lingüística y nuevas
tecnologías
49. **Elizabeth Coelho**
Enseñar y aprender en escuelas multiculturales
50. **Xavier Fontich Vicens**
Hablar y escribir para aprender gramática
51. **Cintia Rodríguez**
Del ritmo al símbolo. Los signos
en el nacimiento de la inteligencia
52. **Xus Martín García**
Investigar y aprender. Cómo organizar un proyecto
53. **Xavier Vilella Miró**
Matemáticas para todos.
Enseñar en un aula multicultural
54. **Natàlia Nadal Pedrero**
Músicas del mundo.
Una propuesta intercultural de educación musical
55. **Antonio Mendoza Fillola**
Materiales literarios en el aprendizaje de la
lengua extranjera
56. **Climent Giné (coord.)**
La educación inclusiva. De la exclusión a la
plena participación de todo el alumnado

La educación, entendida como algo que se proyecta más allá de la escuela, es una actividad básica inherente a nuestra organización social. Este libro reflexiona sobre las ideas que gobiernan las políticas educativas desde la comprensión que éstas no son sólo los programas y las intenciones nacidas en la esfera política, sino las resultantes de la actividad, las ideas, los proyectos y también las dificultades, las inseguridades y las incapacidades de una multiplicidad de agentes que intervienen en los procesos educativos, empezando por los propios educandos.

El texto reflexiona sobre la crisis de identidad de la escuela a partir del análisis del entramado de tradiciones intelectuales que sustentan su existencia y propone que la escuela se inserte en una red de relaciones educativas más amplia que haga posible la articulación de entornos educativos en los que los aprendizajes escolares puedan apoyarse, contextualizarse y extenderse.

CUADERNOS DE EDUCACIÓN quiere contribuir al proceso de reflexión y debate sobre la educación escolar poniendo al alcance de todos los profesionales, y muy especialmente de los profesores/as, los trabajos que, por la novedad de sus propuestas, el rigor de su formulación y la pertinencia de su temática, pueden ser utilizados como instrumentos de cambio y de innovación educativa. La colección está abierta a todas las áreas y niveles de la educación escolar y pretende situarse en ese espacio intermedio entre la reflexión y la acción —entre lo que se hace o se propone hacer en el aula y el cuestionamiento del porqué, para qué y cómo se hace o se propone hacer— que constituye, sin lugar a dudas, un eslabón decisivo en la formación inicial y permanente del profesorado.



ISBN 978-849610856-1



9 788496 108561