

EDUCACIÓN SIN PROPIEDAD

Con escuela y sin escuela, nunca nos dejan hacer lo que
queremos, y el Poder es su ley

EDUCACIÓN SIN PROPIEDAD

Con escuela y sin escuela, nunca nos dejan hacer
lo que queremos, y el Poder es su ley

Javier Encina, Ainhoa Ezeiza y Emiliano Urteaga (coord.)

Editan:

Volapük Ediciones. A.C. Libros Volapük

www.volapukediciones.es

Seminario de Ilusionistas Sociales

de la Universidad del País Vasco (UPV/EHU)

www.ehu.eus/ism

UNILCO-espacio nómada

Universidad Libre para la Construcción Colectiva

www.ilusionismosocial.org

Colectivo de Ilusionistas Sociales

autogestion.ilusionismosocial.org

Diseño y maquetación: Kreiva Diseño&Edición (*kreiva.es*)

Correcciones: Ainhoa Ezeiza y Javier Encina

Ilustraciones: Nahia Delgado de Frutos

Primera edición: julio de 2018.

Impresión: Ulzama Digital (Huarte, Navarra)

Depósito Legal: GU-120-2018

ISBN: 978-84-947515-1-6

Esta obra está bajo licencia Creative Commons Atribución 2.0. A excepción de los siguientes artículos, publicados en El País y reproducidos en esta publicación bajo su autorización:

La lengua, señores... © 2008. Agustín García Calvo (Ediciones EL PAÍS, SL) Todos los derechos reservados. *Elogio del Analfabeto* © 1986 Hans Magnus Enzensberger Ediciones (Ediciones EL PAÍS, SL). Todos los derechos reservados.

Los poemas de Cesar Vallejo están bajo Dominio público.

Clases sociales, pedagogías y Reforma educativa *

Julia VARELA y Fernando ÁLVAREZ-URÍA

La Reforma educativa de 1970, la conocida Ley Villar, ha estado vigente durante veinte años. En el octavo año consecutivo de gobierno socialista, y bajo un régimen constitucional, se acaba de aprobar una nueva Reforma: la LOGSE. Aún es pronto para comenzar a realizar evaluaciones sobre los efectos de dicha Ley puesto que su aplicación se hará de forma lenta y gradual, pero a tenor de su articulado podemos afirmar que lejos de haberse producido un cambio en profundidad de un sistema eminentemente clasista, se ha prolongado y potenciado la lógica *escolar*.

Nuestro objetivo en este apartado es recapitular en parte algunas de las reflexiones avanzadas hasta aquí y plantear algunos problemas que siguen suscitando investigaciones entre los sociólogos de la educación. Intentamos abordar cuestiones candentes que preocupan a un gran número de ciudadanos, problemas centrales que en estos años venideros seguirán despertando el interés de los analistas sociales. Podemos agrupar en íntima relación con la búsqueda de alternativas a la escuela cuatro apartados o dimensiones del análisis. En primer lugar reivindicamos el papel de la historia de la educación escolar, o si se prefiere de la arqueología de la escuela, como instrumento de comprensión de la situación actual. Otra de las dimensiones fundamentales

«*N. del E.*»: Capítulo publicado en el libro *Arqueología de la escuela* por la Editorial Las Ediciones de la Piqueta, Madrid en 1991, revisado y modificado en su parte final por Julia Varela, que ha añadido el apartado «Reformas educativas: balance de una frustración».

es la incidencia del lenguaje en este tipo de educación, dimensión que engloba a la enseñanza de la gramática y, en una perspectiva más amplia, a la inclusión de las lenguas clásicas en el currículum formal. En tercer lugar, y en íntima conexión con esta última dimensión, se situaría la cuestión central, que se refiere a los modelos pedagógicos, a las pedagogías, es decir, a las diferentes opciones en favor de determinadas formas de organizar y transmitir los conocimientos, así como a las técnicas para estimular y evaluar los aprendizajes escolares. Por último, el cuarto y último apartado está más ligado a las alternativas y, más concretamente, al análisis y discusión de la reforma educativa en curso.

Cualquiera de estas dimensiones podría dar lugar a amplias reflexiones. De hecho son asuntos que han hecho correr ríos de tinta, y sobre los que no existe un acuerdo unánime entre los estudiosos del sistema escolar. Se comprenderá pues que esta exposición sea necesariamente esquemática en la medida en que cada uno de estos cuatro apartados requeriría un tratamiento complejo y minucioso.

Arqueología de la escuela obligatoria

A la hora de discutir sobre la reforma de «la escuela», y sobre los modelos a seguir, puede resultar útil recurrir a la sociología histórica de la educación, ya que como mostró Durkheim en *L'évolution pédagogique en France* el actual sistema escolar no nació de golpe, sino que es fruto de procesos históricos y sociales a través de los que se han ido conformando y ensamblando sus piezas constitutivas. Las instituciones escolares hoy existentes son en parte herederas de una forma modélica de educación elaborada y puesta en práctica por los colegios de jesuitas que surgieron en el siglo XVI¹. En otro lugar hemos intentado mostrar cómo instituciones escolares «privadas» fabricadas en moldes eclesiásticos sirvieron de paradigma a las instituciones escolares estatales. Los términos educación y escuela se prestan por tanto a confusión ya que engloban distintos modos de educación e instituciones con finalidades y funciones muy diversas. Hemos convenido en llamar Escuela a unas instituciones educativas que constan

de una serie de piezas fundamentales entre las que sobresalen el espacio cerrado, el maestro como autoridad moral, el estatuto de minoría de los alumnos, y un sistema de transmisión de saberes íntimamente ligado al funcionamiento disciplinario. Desde los colegios de jesuitas a la actualidad esas piezas están presentes en la lógica institucional de los centros escolares, tanto públicos como privados. Sin duda han sufrido retoques, transformaciones y hasta metamorfosis, pero las escuelas siguen hoy como ayer privilegiando las relaciones de poder sobre las de saber. Ahora bien, aunque prácticamente en todos los países en los que rige la obligatoriedad escolar los niños pasen una parte importante de sus vidas en estas instituciones, el significado de su escolarización y la «rentabilidad» de su estancia en ellas varía en función de su origen de clase y de su sexo. En todo caso el conocimiento de cómo se montaron esas piezas, la arqueología de la máquina escolar, es vital no solo para comprender las funciones sociales proclamadas y latentes de las instituciones educativas, sino también para dosificar y baremar sus eventuales transformaciones.

Los sociólogos clásicos comprendieron muy bien el carácter histórico de los modos de educación institucionales y, por tanto, las posibilidades del cambio educativo. Así pues, se pueden abolir las formas escolares de educación sin alterar por ello el libre curso de la «naturaleza», pese a que son demasiados los estudiosos de la educación que buscan en Grecia y en Roma las raíces de un sistema de transmisión de saberes que se orquestó a partir de la Reforma protestante. En el libro *Modos de educación en la España de la Contrarreforma* se ha intentado mostrar cómo en el específico momento histórico de formación de los Estados administrativos modernos coexistieron diferentes modos de educación institucionalizados destinados a «los niños» de diferentes estamentos sociales: príncipes y nobles, mediano estado y pobres². Sería preciso prolongar este trabajo hasta los tiempos presentes para demostrar que, tras el rótulo de la escuela única, siguen perviviendo diferentes modos de educación en función de la jerarquización de clases y de grupos sociales. La arqueología de los modos de educación escolares permite probar que, bajo una obligatoriedad común, existen instituciones que abarcan un amplio espectro, desde los

colegios de élite y las academias de barrio hasta las más infradotadas escuelas públicas urbanas o rurales. Dicho de otro modo, una misma institución adquiere significaciones distintas para los niños que la frecuentan con diferente capital cultural y económico, con diferentes formas de socialización familiar, con diferentes expectativas de futuro, con diferentes preocupaciones e intereses ligados a formas de socialización «extraescolares», a diferentes estilos de vida.

En *Las reglas del método sociológico* escribía Durkheim (1981) que «toda educación es un esfuerzo continuo para imponer al niño maneras de ver, de sentir y de actuar a las que no hubieran llegado espontáneamente»³. El sistema escolar es pues una de las formas históricas que adoptó esta imposición a partir de la Edad Moderna, que ha sido percibida y rentabilizada muy diferentemente ya que «la escuela» es a la vez un filtro sensible a los orígenes sociales y marcadora de destinos. Es decir, la socialización escolar favorece a unos y penaliza a otros o, lo que es lo mismo, contribuye a crear identidades sociales marcadas por el éxito a la vez que consigue, como por encanto, que los fracasados asuman su segregación y relegación social al aceptar el fracaso escolar como si se tratase exclusivamente de un fracaso personal.

Cuando las guerras de religión desgarraban a la Europa cristiana los jesuitas erigieron sus colegios para proteger a sus discípulos (precedentes en su mayor parte de la naciente y pujante «burguesía» urbana) del demonio, el mundo y la carne, esos tres enemigos del hombre que, como afirmaba el catecismo del Padre Astete, «en todo tiempo y lugar nos combaten y persiguen». De estos centros salieron un gran número de funcionarios que precisaban los nacientes Estados administrativos. Una versión empobrecida de esos colegios y de su pedagogía fue obra de los «hijos» de San José de Calasanz que crearon las «Escuelas Pías» para niños pobres. Entre las funciones proclamadas de sus «escuelas» prevalecían también la de producir buenos católicos. El modelo calasancio, que curiosamente alcanzó su mayor auge a partir de la expulsión de los jesuitas tras el Motín de Esquilache, fue adoptado con pocos retoques por los encargados de elaborar los primeros planes de educación pública en nuestro país. Se arrinconaron

así otros modelos educativos entonces vigentes, como por ejemplo, la escuela mutua o lancasteriana y las escuelas pestalozzianas. Se trató de una opción importante porque a pesar de las transformaciones sufridas por la escuela pública durante el siglo XIX lo que triunfó fue «la escuela de los pobres» engendrada por una orden religiosa bajo el manto de las Monarquías absolutas. La escuela nacional mantuvo su cohesión frente a los embates de la INLE, las escuelas racionalistas promovidas por Ferrer, y otros modos escolares de educación inspirados fundamentalmente en la pedagogía rousseauiana, y sirvió de punta de lanza para destruir otras formas alternativas de educación más radicales, como fueron los programas de autoinstrucción obrera.

Frente a la escuela del silencio, de los pupitres, de los exámenes y de la disciplina autoritaria, los representantes de «la escuela nueva» se sirvieron, a partir de principios del presente siglo, de técnicas más flexibles que ensayaron en un primer momento con los niños «anormales» —o inadaptados escolares— y aplicaron a la educación los nacientes códigos de la psicología infantil. La escuela nueva, por utilizar la definición que de ella nos proporciona el *Diccionario «Santillana» de Ciencias de la Educación*, es aquella «que reconoce al niño como la única realidad en torno a la cual deberá efectuarse la programación escolar y la actividad profesional del docente. La educación se hace *paidocéntrica* frente a las corrientes pedagógicas tradicionales que asignaban al educador todo esfuerzo y orientación del proceso educativo». Entre una escuela tradicional, incluso «racionalizada» y la escuela nueva, con sus actividades centradas en el niño empeñada en «enseñar deleitando», caben otras opciones, cabe incluso, por citar la más controvertida, la desescolarización. Pero la realidad es que lo que parece empezar a imponerse en nuestro país a partir de la Ley del 70 es una simbiosis entre escuela tradicional y las corrientes de renovación pedagógica inspiradas en los principios de la escuela nueva, simbiosis que se decanta más claramente por las últimas con la actual Ley de Reforma (LOGSE).

Con motivo de la Reforma socialista se ha suscitado entre los analistas de la escuela una polémica entre los partidarios de una escuela «atractiva y lúdica» y los defensores de un modelo que exige

necesariamente un aprendizaje disciplinado —ya que, como decía Durkheim, la educación es «imposición»—, aunque no se rechace la participación activa y creativa del niño, lo que lleva a subrayar las exigencias de un rigor objetivo en la enseñanza. De ser así se rechazaría tanto un determinismo social como un determinismo psicológico.

Las luchas que tuvieron, y tienen, lugar en los países occidentales para imponer unos determinados moldes escolares revelan que las funciones que cumple «la escuela» desbordan la reproducción y la transmisión culturales para jugar un papel central en la formación de sujetos —en el doble sentido del término— y de identidades sociales. Los modelos de educación formal están, por tanto, íntimamente imbricados en proyectos sociales más amplios. Así, por ejemplo, la institucionalización de la escuela obligatoria que se gestó a lo largo del siglo XIX y tuvo lugar en nuestro país a principios del presente siglo —y que fue contestada por los conservadores— se realizó en el marco de la crisis del liberalismo, en conexión con el surgimiento del estado interventor o tutelar que Bismarck promovió en Alemania para combatir el socialismo. La obligatoriedad escolar, y simultáneamente la prohibición del trabajo infantil, supuso en este sentido una protección de la futura fuerza de trabajo; pero percibir la escolarización de los hijos de las clases trabajadoras simplemente como una conquista obrera equivale a ignorar las alternativas que entonces surgieron en relación con la escuela pública así como la violencia material y simbólica ejercida en estos espacios destinados a «la civilización» de los niños y niñas de las clases populares.

A la hora de estudiar el sistema escolar y de afrontar su reforma parece, por tanto, necesario aceptar que no existe escuela sino modos escolares de educación, que no existe «el niño», sino distintas percepciones de infancia ligadas a las clases sociales y a estilos de vida diferentes. La arqueología de los diferentes modos de educación formal puede, en este sentido, ayudarnos a percibir el peso de las diferentes formas de educación en la producción y reproducción de las desigualdades sociales. En torno a estos procesos se pueden jerarquizar las experiencias educativas en función de una mayor igualdad. Una

reforma educativa progresista sería aquella que, partiendo de las situaciones de segregación y penalización que sufren los niños y niñas de las clases desfavorecidas —que son los que predominantemente acuden a los centros oficiales de enseñanza—, se plantease una discriminación positiva que permitiese corregir estas desigualdades y favorecer un funcionamiento de las piezas que constituyen el sistema escolar, una escuela que contribuya a promover los intereses de las clases sociales relegadas.

Se dirá que «la escuela» no es responsable de las desigualdades sociales y que, por tanto, no puede incidir en la corrección de la estratificación social, pero esto es falso ya que los modos de educación han contribuido también a generar la jerarquización social, y el temor que despiertan en algunos sectores sociales las reformas es una prueba de ello. Se dirá también que los grupos hegemónicos no pueden promover un tipo de «escuela» que no favorezca sus propios intereses y probablemente quienes así opinen cuenten con argumentos históricos a su favor, pero al igual que otras fuerzas sociales, aquellos que intentan reflexionar sobre las políticas educativas en el interior de sociedades que se basan en la libertad y la igualdad deben asumir también la obligación intelectual y moral de luchar por modelos educativos más justos. Y en este sentido una de las primeras tareas consiste en desentrañar con el mayor rigor posible y, por tanto, con la máxima objetividad, los mecanismos que favorecen la relegación y la exclusión de los alumnos provenientes de las clases más desfavorecidas.

El decisivo papel del lenguaje

En 1807 Whitbread presentó una propuesta de Ley para la creación de escuelas elementales en toda Inglaterra. El proyecto fue derrotado en la Cámara de los Lores. El Presidente de la Royal Society argumentaba así su oposición al mismo: «En teoría, el proyecto de dar una educación a las clases trabajadoras es ya bastante equívoco, y en la práctica sería perjudicial para su moral y felicidad. Enseñaría a las gentes del pueblo a despreciar su posición en la vida en vez de hacer de ellas buenos servidores en agricultura y en otros empleos a los que les ha destinado su posición. En vez de enseñarles subordinación, las haría facciosas y rebeldes como se ha visto en algunos condados industrializados. Podrían entonces leer panfletos sediciosos, libros peligrosos y publicaciones contra la cristiandad. Las haría insolentes ante sus superiores; en pocos años el resultado sería que el gobierno tendría que utilizar la fuerza contra ellas»⁴. Cien años más tarde el lema de que «cuando se abre una escuela se cierra un presidio» no era prácticamente puesto en duda por nadie. La prostitución y la criminalidad presentaban una correlación altamente significativa con el analfabetismo y los gobiernos, al remodelar para las clases trabajadoras la escuela de la sumisión creada a partir del modelo conventual, parecían haber encontrado la piedra filosofal para producir sujetos dóciles y útiles. La educación libre capaz de transmitir la pasión por el conocimiento resultó ser la excepción en las escuelas del Estado. El texto del Presidente de la Royal Society revela sin embargo bien el carácter disolvente y liberador que puede suponer el acceso a la lectura y a la escritura, en suma, la capacidad para producir y descifrar códigos complejos y acceder así a los principios que regulan la vida social e individual.

En los centros de enseñanza el lenguaje no es simplemente un instrumento de transmisión y de evaluación de los conocimientos, sino también objeto de conocimiento. Basil Bernstein ha sido —como ya hemos visto— uno de los sociólogos pioneros que ha subrayado la existencia de diferentes códigos lingüísticos en la escuela y su incidencia en el fracaso escolar. Ha estudiado, por ejemplo, las relaciones

existentes entre códigos lingüísticos, clases sociales y socialización familiar, y ha mostrado la oficialización de los códigos de expresión de las clases medias en los centros escolares —tanto públicos como privados— lo que supone para los hijos de las clases trabajadoras —urbanas y rurales— una desventaja de partida —y también de llegada— que explica en parte que la mortalidad escolar se convierta en masacre en el caso de los alumnos provenientes de dichas clases.

Como es bien sabido ni Bernstein ni sus colaboradores han analizado históricamente los procesos de formación de esos códigos pese a que se trata de un problema apasionante que atraviesa en diagonal la historia de las políticas culturales. La genealogía permitiría una vez más mostrar la importancia que se ha concedido a los usos lingüísticos en la transmisión escolar y a la vez, al evitar la naturalización de los códigos, ayudaría a resolver una de las ambigüedades de la teoría de Bernstein en relación con el *código restringido* usado predominantemente por las clases bajas y considerado por este sociólogo inglés a la vez más elemental pero no de inferior valor que el *código elaborado*.

Desde una perspectiva chomskiana, o desde la psicolingüística, no resulta fácil percibir la existencia de sustratos socio-cognitivos que se expresan en las interacciones lingüísticas, por ejemplo, en las relaciones pedagógicas. Los actos de enunciación ponen en juego determinados hábitos, determinadas capacidades lingüísticas, determinados códigos adquiridos en el proceso de socialización familiar que varían en función de las clases y de las fracciones de clase. El acceso a los metalenguajes, a las variadas formas que conforman la expresión, y correlativamente a los principios que regulan la utilización «correcta» de la lengua, en fin, el conocimiento de las normas lingüísticas y de las leyes gramaticales, puede resultar fundamental no solo para potenciar los aprendizajes de la lengua y las capacidades de expresión, sino también para comprender, como ya se ha apuntado, cómo está estructurado el mundo social, los antagonismos que lo cruzan y, en último término, la polarización de las pautas culturales en torno a lo culto y lo popular. La idea de que el conocimiento del lenguaje es una llave que abre el mundo de las ciencias y de los saberes complejos no

es un invento de los defensores del estudio de la gramática. Y para mostrarlo podemos recordar una vez más datos históricos ya citados. Así, por ejemplo, el rey Felipe II aprobó el 25 de mayo de 1583 una Real Cédula que prohibía a los niños indios, hijos de los caciques que acudían en América a colegios religiosos, la enseñanza de las «ciencias de la gramática, retórica, filosofía, lógica y otras». Felipe IV aprobó por su parte una Pragmática en febrero de 1623 en la que ordenaba «que no pueda haber estudios de gramática en los hospitales donde se críen niños expósitos y desamparados; y que los administradores y superintendentes tengan cuidado en aplicarlos a otras artes, particularmente al ejercicio de la marinería en que serían muy útiles por la falta que hay en este Reino de pilotos». La Instrucción de Corregidores del 15 de mayo de 1779 repetía en su capítulo XXVI casi esas mismas prohibiciones: «En donde hubiera casas de expósitos, desamparados, niños de doctrina u otros semejantes (...) cuidarán los administradores y superintendentes de dichas casas que se aplique precisamente a los niños que se críen en ellas a las artes y oficios, como está mandado por las leyes; a cuyo fin no permitirán en observancia de la ley, que haya estudios de gramática en dichas casas».

Durante siglos, y casi hasta el presente, las clases hegemónicas consideraron acorde con los niños de «baja condición» una educación elemental, de «primeros principios y rudimentos. Y al prohibirles el acceso a la gramática y al latín —lenguaje eclesiástico, universitario y diplomático durante siglos— se los condenaba a la pobreza lingüística y a una inferioridad lógica —aunque no sea de recibo un correlato mecánico entre lenguaje y lógica— que funcionaba como una especie de armonía preestablecida puesto que parecía lógico que los sujetos más rudos se ocuparan de las tareas más serviles. La educación ilustrada no fue ajena a esta segregación pues para los hijos del pueblo siguieron cerrados los puestos que conducían al «verdadero saber» al impedirseles el acceso a la educación literaria, al arte de hablar con pureza y propiedad, y al privárseles, en fin, de expresar con claridad y gracia las ideas, de manejar el arte de persuadir y convencer.

La lengua no es un capital natural repartido por igual entre los diferentes grupos sociales. Y pese a la romanización que en algunos casos se lleva a cabo de los usos lingüísticos populares —véase por ejemplo Labov—, existen suficientes datos históricos que avalan la hipótesis de que el «código restringido» es en parte producto de determinadas políticas de la lengua que sirviéndose de disposiciones como las mencionadas, así como de toda una peculiar producción literaria —catecismos, folletines, novelas por entregas...—, es decir, a través del monopolio de los usos legítimos de la escritura y de la lengua oral, las clases con poder y prestigio empobrecieron, codificando negativamente la capacidad y las formas de expresión populares en el proceso mismo de conquista de su hegemonía social.

Los códigos lingüísticos de las clases trabajadoras son en consecuencia resultado en parte de esas políticas, pero solo en parte porque en ellos perviven también las resistencias y las luchas por su propia supervivencia y valoración. Todos estos factores son importantes a la hora de decidir cuáles son los aprendizajes lingüísticos que deben figurar en el currículum de la enseñanza obligatoria. El problema del latín, al igual que el de las lengua locales o regionales, así como el de la obligatoriedad de aprender idiomas extranjeros, se inscriben también en este marco. ¿Los niños y niñas de las clases populares deben adquirir la «cultura legítima» y competir con los «pequeños monstruos» de las clases altas y medias por el éxito escolar en un terreno en el que se mueven con desventaja o, por el contrario, es posible que en la enseñanza oficial se proponga un currículum que suponga un reconocimiento de sus formas culturales y potencie su identidad social? A nuestro juicio esta es una de las preguntas que es necesario plantear y resolver antes de embarcarse en una reforma educativa, ya que elaborar el currículum formal a partir de supuestas exigencias de «modernización» y «eficacia» puede suponer —y de hecho supone— que tal currículum solo sea eficaz para aquellos que por poseer capital cultural y económico, y por contar con alianzas rentables, puedan pasar de esas exigencias aparentemente tan apremiantes y recibir una formación mucho más amplia y rica. En el fondo lo que está en cuestión es qué tipo o tipos de hombres y mujeres se pretenden formar

mediante la imposición de unas determinadas pautas de educación formal regidas por la búsqueda de la igualdad social. Si esto no ha sido explícitamente planteado de antemano de poco servirán las buenas intenciones de los reformadores para construir una sociedad escolarmente más democrática.

¿A quiénes favorecen las pedagogías psicológicas?

Claude Grignon ha abordado esta cuestión al distinguir, en relación con los alumnos de las clases populares, las funciones que representan las pedagogías legitimistas, que en cierta medida se corresponden con las pedagogías tradicionales. Tales pedagogías implican un proyecto de integración de los niños de las clases trabajadoras, integración que pasa por su reforma y corrección. La escuela obligatoria y gratuita fue su principal punta de lanza. Estas pedagogías parecen por otra parte avenirse bien con la ideología meritocrática ya que se fundan en la necesidad del trabajo individual y del esfuerzo para lograr la promoción social. Al partir de la necesidad de que los niños de las clases populares luchen por alcanzar el éxito escolar son «realistas» en una sociedad estratificada: reconocen la existencia de una jerarquía entre los saberes, los distintos niveles de enseñanza, los centros, los programas, los títulos y las culturas. No obstante, presentan una serie de limitaciones, y entre ellas el riesgo de convertirse en miserabilistas, ya que crean la ilusión de que todos los niños tienen en principio iguales posibilidades de movilidad social ascendente cuando en realidad dichas pedagogías vehiculan fuertes mecanismos de relegación respecto a los alumnos provenientes de las clases populares. Están además marcadas por un etnocentrismo de clase al considerar como único y verdadero saber el saber de las clases dominantes. Desde esta óptica perciben los saberes, las prácticas, las formas de hablar, los gustos de las clases populares de forma negativa o, lo que es lo mismo, como no-saberes. Son, en consecuencia, pedagogías autoritarias, lejanas y brutales para los alumnos de estas clases sociales, y esa exterioridad es una de las causas fundamentales de su fracaso.

Para Claude Grignon las estructuras profundas del sistema educativo siguen siendo en la actualidad legitimistas, pero han influido en él las corrientes relativistas que, en principio, abogan por el reconocimiento de una autonomía en relación con la cultura popular. Las pedagogías de inspiración relativista parecen en este sentido poseer una de las condiciones necesarias para una actuación educativa más comprensiva y justa ya que pueden hacer que «la escuela» sea para los niños de las clases más desfavorecidas menos hostil, extraña y despreciativa. Pero también encierran riesgos que se ponen especialmente de manifiesto en su vertiente populista ya que en vez de respetar la autonomía material y simbólica de las clases populares fetichizan una supuesta «naturaleza», «esencia» o «identidad» infantil.

Las pedagogías relativistas pueden de este modo, y con el pretexto de ser respetuosas con esta identidad infantil o popular, llegar a encerrar a los niños de las clases populares en «reservas», en «ghettos recreativos», relegándolos así a una posición subalterna. El etnocentrismo de clase no es pues una característica exclusiva de las pedagogías legitimistas, sino que se manifestaría también, y posiblemente de una forma más insidiosa, en la valoración casi en exclusiva de la «espontaneidad, sensibilidad y creatividad» de los alumnos de las clases populares, lo que sin duda constituye una forma indirecta de reservar la capacidad de abstracción y de razonamiento para las clases dominantes, con todo lo que ello supone⁵.

Los análisis de Grignon nos sitúan en el corazón de la polémica y están en estrecha relación con otros trabajos de sociología de la educación especialmente con los de Basil Bernstein —concretamente sus investigaciones sobre pedagogías visibles e invisibles— y con los de Pierre Bourdieu y sus estudios sobre las transformaciones del espacio social en conexión con las modificaciones sufridas por el sistema escolar. Nos adentraremos más en el debate con el fin de intentar dilucidar qué modelos pedagógicos son más favorables para una mayor democratización del saber y, correlativamente, para promover una mayor igualdad social.

Las «nuevas pedagogías» que, como ya hemos señalado hunden sus raíces en el *Emilio*, en la «escuela nueva», y en la psicología infantil, se

vieron refrendadas en Inglaterra por los laboristas quienes a partir de 1960 articularon un nuevo modelo educativo basado en ellas para la enseñanza pública: la enseñanza integrada o comprensiva.

Bernstein y sus colaboradores no solo se ocuparon de las relaciones que existen entre códigos lingüísticos, modos de socialización familiar, y sistema educativo, sino que además han intentado establecer conexiones entre los cambios acaecidos en las últimas décadas en los ámbitos social, económico y cultural, con los experimentados por la educación escolar. Bernstein interrelaciona las transformaciones que han tenido lugar en el mundo del trabajo —crecimiento del sector servicios y especialmente de lo que podríamos denominar las industrias culturales— con las exigencias cada vez mayores de socializar a los trabajadores en determinadas capacidades, el paso de las familias posicionales a las centradas en la persona, el predominio del igualitarismo y del autocontrol frente a la dominación autoritaria. En este marco cobra nuevos significados el paso de las pedagogías visibles y de los currículos de grupo a las pedagogías invisibles, propias de la enseñanza comprensiva, y a los currículos integrados.

En su texto titulado *Clases y pedagogía: visible e invisible* lanzó la hipótesis de que el auge y extensión de las pedagogías invisibles no son ajenos a la emergencia de un nuevo grupo social que irrumpe con fuerza en la escena social: «la nueva clase media»⁶. Uno de los problemas con los que se encontró fue precisamente con el de cómo definir adecuadamente este nuevo grupo o clase social así como el papel que desempeña respecto a los nuevos modelos educativos. En esta dirección no dejaron sus trabajos de ser objeto de críticas. Entre ellas se encuentran las de Rachel Sharp quien, en su libro *Conocimiento, ideología y política educativa*, acusa tanto a Bernstein como a Bourdieu, desde una posición que se reclama del marxismo, de no haber sido capaces de realizar un trabajo histórico y comparativo, y de no haber analizado el papel que juega el Estado en el mantenimiento de las hegemonías sociales o la ideología en la reproducción cultural⁷.

Pero dejando ahora aparte estas discusiones, en cierta medida «académicas», Bernstein considera que esta nueva clase estaría formada por aquellas fracciones de la burguesía que se caracterizan no tanto por poseer

el capital económico y el control de los medios de producción cuanto por ocupar los puestos de mando del control simbólico, especialmente a través de los medios especializados de comunicación. Sus estilos de vida y hábitos estarían en correspondencia con las pedagogías fundadas en teorías psicológicas del desarrollo y del aprendizaje infantil que no suponen un control explícito sobre «el niño» y cuyos pilares básicos son «el juego», «la actividad» y «la persona». El alumno es el centro de la acción pedagógica destinada ahora predominantemente a satisfacer sus intereses, desarrollar su creatividad y espontaneidad, valores todos que hacen que el aprendizaje mismo deba adaptarse al ritmo específico y peculiar del desarrollo individual. La ayuda sustituye así a la imposición, la adaptación a la dominación y los controles se hacen más difusos y menos visibles que en las pedagogías visibles o de corte tradicional. En esta «ideología» de las nuevas clases medias, el concepto de persona adquiere una singular importancia: la educación escolar ha de estimular el desarrollo de la personalidad, animar al alumno a que se exteriorice, se muestre y se manifieste de forma original en aquello que supuestamente tiene de único.

Frente al individualismo radical, que según este sociólogo inglés caracteriza a la «vieja clase media» y que supone valores explícitos y claros a la hora de organizar los saberes, así como a la hora de transmitirlos, y de evaluar los aprendizajes, la «nueva clase media» parece poseer un sistema de valores más ambiguo, y un sistema de control centrado en las relaciones interpersonales y en la comunicación, lo que equivale a conferir una especial importancia a las interacciones sociales y a la utilización de distintos lenguajes, incluido el denominado lenguaje del cuerpo.

Las pedagogías visibles o tradicionales además de suponer principios explícitos y jerarquizados no exigían de las familias, y más concretamente de las madres —madres de las clases altas y medias que delegaban habitualmente el cuidado y formación de sus hijos en otras personas—, lo que les exigen las nuevas teorías pedagógicas y psicológicas que las convierten en agentes cruciales de la educación de sus hijos, vinculándolas estrechamente a ellos. Estas imposiciones

no dejan de plantear conflictos ya que las mujeres, especialmente de la nueva clase media, se han incorporado al sistema laboral en el que pugnan por ser buenas profesionales —pues el trabajo no es solo una vía fundamental de emancipación, sino que es además percibido como una de las principales vías de realización personal— por lo que no siempre les resulta fácil compaginar sus intereses profesionales con el papel de educadoras. El triple papel de madre, educadora y buena profesional —que sustituye al de madre, virgen y ama de casa— coloca a la «nueva» mujer en una situación comprometida ya que se ve obligada a conciliar la autonomía y la liberación con nuevas formas de servidumbre y dependencia.

Las pedagogías invisibles introducen según Bernstein fuertes transformaciones respecto al sistema escolar tradicional: implican cambios en la percepción de la infancia, en las funciones de los profesores, en las concepciones del tiempo y del espacio, en las formas mismas de organizar, transmitir y evaluar los conocimientos. Requieren espacios amplios, flexibles y reconvertibles, una actividad educativa prolongada por largo tiempo, materiales didácticos adecuados, buenos equipamientos y profesores cualificados en las nuevas teorías y técnicas psicopedagógicas. En contraste con las pedagogías visibles en las que existía una regulación clara y definida de las actividades, la comunicación, el espacio y el tiempo, y la progresión de los aprendizajes, estas «nuevas pedagogías» presentan unos límites más borrosos y un permanente trabajo de experimentación y de búsqueda que obliga a los profesores a un reciclaje sin fin.

Las luchas entabladas para intentar copar el espacio escolar entre los partidarios de las nuevas y de las viejas pedagogías ponen, para Bernstein, de evidencia la existencia de conflictos entre las distintas fracciones de la clase media que pugnan por imponer, a través del sistema escolar, una definición legítima del saber y por alcanzar y mantener posiciones de poder y de prestigio. No obstante la ideología proclamada de esta nueva clase entraría en parte en contradicción con sus intereses objetivos ya que no resulta fácilmente conciliable la liberación personal de todos por ella proclamada con las jerarquías de clase existentes. Los partidarios de estas nuevas pedagogías a la vez que

defienden la diversidad frente a la rigidez, la expresión frente a la represión, y las relaciones interpersonales frente a las basadas en el «estatus», son conscientes de que sigue existiendo una división cada vez mayor del trabajo y de que los caminos que conducen al «éxito» social, a posiciones encumbradas o de excelencia, son muy angostos. Posiblemente sea esta una de las causas de que la educación comprensiva no se haya extendido en Gran Bretaña a todos los niveles educativos y permaneciese circunscrita a la enseñanza obligatoria.

Algunos estudiosos de la educación, favorables a promover la igualdad mediante reformas educativas, creyeron en los años 60 y 70 que las pedagogías invisibles podían favorecer a los niños de las clases más desfavorecidas en la medida en que, al menos en teoría, estas facilitaban un mayor acercamiento de las experiencias de estos niños, y de su mundo cotidiano, a las aulas, y en la medida también en que podían evitar en numerosos casos los fracasos escolares al permitir a los alumnos aprender a su propio ritmo. Bernstein opina sin embargo que esta visión puede estar equivocada, ya que las pedagogías invisibles implican formas de control que están muy alejadas de las que habitualmente operan en el medio en que viven las clases populares. Las teorías en que se basan son difíciles de comprender, especialmente para la madre de la que exigen, como ya hemos señalado, una importante colaboración. Por otra parte, la concepción de la infancia y las categorías espacio-temporales que encierran, están lejos de ser las que normalmente usan estas clases sociales.

Se podría decir, resumiendo, que los cambios que las pedagogías invisibles —o nuevas pedagogías— introducen en la definición social del saber, en los códigos de percepción del mundo y en los principios que rigen las relaciones sociales parecen destinados a beneficiar a los niños de la «nueva clase media» en la medida en que pueden adquirir y utilizar los códigos tanto de las pedagogías visibles como de las invisibles, puesto que de hecho funcionan con ambos en el seno de sus familias: los que promueven el desarrollo y la expresión personal, y los que defienden la propiedad privada⁸. Sus efectos no serían sin embargo los mismos en el caso de los alumnos provenientes de las clases populares. La enseñanza comprensiva, los currículos integrados,

difícilmente podrán alcanzar por tanto las metas que explícitamente les asignaron los laboristas. Para Bernstein suponen una solución de superficie a problemas de política educativa complejos y difíciles y además no son en realidad programas de enseñanza integrada ya que no se aplican a todos los niveles de enseñanza, sino únicamente a la obligatoria. Y lo que es más importante, no han sido capaces de lograr una integración entre el sistema escolar y el mundo laboral, con lo cual pervive una de las causas importantes de la desigualdad social: la separación entre trabajo intelectual y trabajo manual.

De lo dicho se deduce que las pedagogías invisibles se adaptan bien a la visión del mundo y a las expectativas de la «nueva clase media», pero también queda claro que esta clase emergente está definida con poca precisión. ¿Cómo profundizar en su delimitación? El propio Bernstein reconoce que sus análisis requieren una mayor elaboración y nos remite a los de Pierre Bourdieu que, a su parecer, nos pueden proporcionar una visión más ajustada. En *La distinción* Bourdieu estudia efectivamente «las estrategias de reconversión» con el fin de dar cuenta de los cambios sociales y al mismo tiempo superar una concepción unidimensional del espacio social implícita en la mayor parte de los trabajos existentes sobre «movilidad social» que, en general, suponen una estratificación social lineal, ascendente o descendente.

Estas estrategias de reconversión —desplazamientos no solo verticales, sino también horizontales— están íntimamente ligadas a toda una serie de procesos entre los cuales el sociólogo francés concede un lugar especial a la expansión del sistema educativo. La escolarización masiva de las últimas décadas ha supuesto la inflación y devaluación de los títulos escolares. El desnivel que se produce entre las aspiraciones que el sistema escolar promueve, y las posibilidades reales de promoción social que abre, afecta de forma diferente a los estudiantes en función de la rareza de los títulos que obtienen y del capital económico y cultural que poseen. De ahí que para Bourdieu estas estrategias de reconversión surjan fundamentalmente en dos grupos sociales que son los mejor dispuestos para buscar nuevas salidas en el campo laboral: los hijos de la burguesía que no han obtenido del sistema escolar títulos que les permitan mantener su trayectoria de

clase y los hijos de la burguesía y de las clases populares que buscan nuevas vías para rentabilizar los devaluados títulos obtenidos. En otras palabras, estas estrategias están destinadas a evitar el desclasamiento de los «herederos» y ofrecer a los «recién llegados» una contrapartida a sus diplomas. En una situación muy diferente se encuentran los hijos de las clases populares en su mayoría relegados y eliminados por el sistema escolar, los fracasados que descubren en su propia carne los «efectos perversos» de la «escuela de la igualdad de oportunidades».

Las nuevas profesiones, así como las antiguas reconvertidas, se encuentran en la confluencia de estas estrategias de reconversión promovidas por las transformaciones que se han producido en el sistema escolar y en el mundo laboral. Los efectos de esta redefinición «creadora» se ponen de manifiesto sobre todo en profesiones poco profesionalizadas: en los nuevos sectores de la producción cultural y artística —radio, televisión, marketing, publicidad—, en los oficios de asesoramiento —psicólogos, orientadores, consejeros conyugales, guías artísticos, especialistas en dietética—, en profesiones ligadas a la presentación y representación —presentadores de los medios de comunicación, modelos, asesores de imagen, modistos, diseñadores—. La extensión de las burocracias, tanto públicas como privadas, y la importancia conferida a la imagen, han provocado una fuerte feminización de algunas de estas profesiones en las que el encanto, la belleza, la cultura del cuerpo, son valores en alza, lo que no deja de afectar a la actual redefinición de la «feminidad».

Esta «nueva pequeña burguesía» —así la califica Bourdieu— contribuye a imponer y a difundir una nueva definición de la normalidad a través de la propagación de nuevos criterios estéticos, alimenticios, de salud, de cuidado del cuerpo y de la imagen, es decir, nuevos estilos de vida y nuevas formas de interacción que suponen una transformación de los tradicionales modos de dominación al emplear «la seducción en vez de la represión, las relaciones públicas en vez de la fuerza pública, la publicidad en vez de la autoridad, las maneras dulces en vez de las maneras fuertes». Se promueven así en definitiva la integración de las clases dominadas más a través de la imposición de necesidades que de la inculcación de normas⁹.

Bourdieu relaciona las transformaciones sufridas por el sistema escolar, y más concretamente el surgimiento de nuevas filiales sutilmente jerarquizadas, no solo con el nacimiento de nuevas profesiones y con remodelaciones del espacio social, sino también con la opacidad u oscurecimiento que en la actualidad existe en las relaciones con las jerarquías sociales. Podríamos, no obstante, preguntarnos hasta qué punto las nuevas pedagogías no son a su vez producto de agentes sociales que se vieron obligados a someterse a estrategias de reconversión para rentabilizar títulos escolares ligados a nuevas profesiones que no encontraban fácilmente acomodo en un sistema laboral rígido. Estos agentes exigirían ahora una reconversión de la escuela, de sus saberes, códigos y pedagogías, más en consonancia con el sistema de valores de los grupos sociales en ascenso denominados por Bernstein «nueva clase media» y por Bourdieu «nueva pequeña burguesía».

Como puede observarse, estos enfoques son serios intentos de responder a cuestiones enormemente complejas que suponen la interrelación de diferentes procesos e instancias con el objeto de afrontar una cuestión fundamental: los cambios que están teniendo lugar actualmente en las sociedades denominadas de capitalismo avanzado o postindustriales. Queda sin embargo todavía mucho por hacer para comprender cómo se está redefiniendo el espacio social. De hecho, Bernstein al hablar de la nueva clase media, oponiéndola a la burguesía tradicional, y subrayando su afán por poseer el control simbólico, parece remitir a conflictos sociales de cierta entidad, e implícitamente deja entrever ulteriores cambios provocados por estos nuevos grupos en ascenso que al servirse predominantemente del capital cultural tenderán a monopolizar los medios de comunicación, el ámbito de la cultura y el espacio de la educación formal.

Bourdieu, debido quizá al peso que en su sistema explicativo sigue teniendo su «teoría de la reproducción social» parece descartar a primera vista que el conflicto interno entre las distintas fracciones de la burguesía llegue a plasmarse en cambios significativos de la estructura social. El hecho de que califique de «pequeña» esta nueva fracción de la burguesía parece otorgarle pocas posibilidades de ascenso a posiciones de alto nivel de decisión para poder así desplazar a otras

fracciones de las clases medias. Curiosamente ni Bernstein ni Bourdieu se refieren explícitamente a las nuevas élites políticas y a su formación cuando estudian estos procesos de cambio. Justamente se podría formular la hipótesis de que tanto los socialistas en España y en Francia como los laboristas en Gran Bretaña representan los intereses de estos nuevos grupos sociales por lo que su acceso al poder político trasciende el proceso de rotación de las élites políticas para significar un cambio más profundo en la conformación de la estratificación social. Las pedagogías invisibles, relativistas y psicológicas, se avienen bien con los estilos de vida y el universo mental de estos grupos y con las aspiraciones propias de unos advenedizos al poder que desean autolegitimarse.

Quizá se podría pensar que estas reflexiones se apartan de la cuestión de cómo promover un sistema educativo más igualitario y justo. Sin embargo, las formas que adoptan las relaciones entre las clases en una sociedad deben ser estudiadas para objetivar la propia posición así como el juego estratégico de los intereses que se materializan en opciones prácticas. Toda posición social implica formas específicas de pensar y de actuar. ¿Cómo elegir el mejor modelo educativo? ¿En función de qué criterios y valores se juzga? ¿En beneficio de quién o de quiénes se planifica? ¿Quién ha asignado a los analistas sociales la misión de programar? He aquí algunos interrogantes que surgen inevitablemente al describir los cambios que han tenido lugar en la estratificación social, cambios que reenvían a las relaciones de poder entre los grupos y a sus intereses por conquistar nuevas posiciones y reforzarlas amparándose entre otras cosas en el control del sistema educativo. No se trata sin embargo aquí de defender una concepción conspiratoria del poder. Se trata de hacer ver que bajo las mejores intenciones —en este caso la utilización del sistema educativo como instrumento de imposición de un sistema de valores y de prácticas considerados universales y progresistas— se están defendiendo intereses de grupo.

Reformas educativas: balance de una frustración¹⁰

En la actualidad en España, en una situación políticamente incierta, vuelven los debates sobre el modelo educativo, sobre qué tipo de educación poner en marcha, y los partidos políticos presentan distintas posiciones en función del modelo de sociedad que defienden. De hecho los partidos políticos que se sitúan a la izquierda en el arco parlamentario, quieren, si llegan al poder, paralizar la aplicación de la LOMCE (Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa, 2013) llamada también Ley Wert en referencia al Ministro de Educación, promulgada por el Partido Popular, que desde el principio conoció una fuerte oposición, y cuyas propuestas recuerdan a algunos el franquismo: más selección, más exámenes y la implantación de las «viejas pedagogías».

Desde la promulgación de la LOGSE (Ley de Ordenación General del Sistema Educativo, 1990), por el gobierno del Partido Socialista, la educación ha conocido en España un periodo de interinidad permanente, pues cada cambio de gobierno ha supuesto la promulgación de una nueva ley: LOCE (Ley Orgánica de Calidad de la Educación 2002) del Partido Popular, LOE (Ley Orgánica de Educación, 2006) del Partido Socialista. De tal modo que profesores, padres y estudiantes han tenido que adaptarse continuamente a nuevos cambios.

A partir de las entrevistas realizadas en mi libro *Las reformas educativas a debate* una de las principales cuestiones que sobresale son las dificultades que entraña realizar una reforma educativa. Si partimos, por ejemplo, de la LOGSE, una ley que siguió siendo punto de referencia para las siguientes reformas, podemos quizás analizar con más detalle qué procesos tuvieron lugar a distintos niveles y cuáles fueron las ambigüedades y contradicciones que encerraron. De este modo se podrá comprender mejor en qué estado nos encontramos y cuáles son los retos con los que se tienen que enfrentar los partidarios de una enseñanza pública laica y democrática que contribuya a la mejora del sistema educativo, a la libertad, la igualdad y la justicia social y, en definitiva, a lograr una sociedad más integrada.

Si empezamos por un nivel general, podemos comprobar que el PSOE, cuando subió al poder en 1982, abogaba por la enseñanza pública, por su extensión y dignificación. El Ministerio de Educación, dirigido por José María Maravall, no fue sin embargo capaz de poner en marcha una ley, la LOGSE, tal y como en un principio se había presentado en el Programa electoral. A ello contribuyeron sin duda factores muy diversos que muestran la complejidad de enfrentarse a una tarea de tal envergadura. La política de cambio, según había manifestado Felipe González, tenía como uno de sus pilares la extensión y mejora de la educación obligatoria. Pero cuando Maravall intentó sacar adelante la ley no hubo fondos suficientes para hacerlo, pese a que es preciso reconocer que se hicieron importantes esfuerzos en la creación de centros escolares públicos y en la dotación de esos centros, esfuerzo que cesó cuando en los años noventa llegó al poder el Partido Popular. Pero, previamente ya habían surgido otros obstáculos, pues el Ministerio, pese a contar en su equipo con especialistas cualificados y comprometidos tales como Gimeno Sacristán, Ángel Pérez, Juan del Val, Tomás Segovia, etc., profesionales dispuestos a elaborar un proyecto de formación del profesorado semejante al de otros países europeos en los que los profesores de los niveles de enseñanza primaria y secundaria eran universitarios, tampoco llegó a buen fin. Y ello en buena medida debido a que era difícil poner de acuerdo en un trabajo en equipo a personas de diferentes especialidades y de distintos grupos sociales, algunas alejadas de la enseñanza obligatoria —y bastante elitistas—, y por lo tanto con ideas muy distintas de cómo debían encaminarse los cambios y cuáles eran las prioridades. Sin duda los cuarenta años de dictadura fueron —y siguen siendo— un lastre importante en el proceso de democratización, al que se sumó el espíritu de un capitalismo en auge, haciendo casi imposible la búsqueda de los acuerdos y compromisos necesarios, con lo cual no era difícil prever el triunfo del individualismo egoísta, como diría Durkheim, propio del liberalismo económico. De todos los entrevistados es Pepe Gimeno el que pone más de relieve las dificultades de hacer cambiar los hábitos de una administración que en buena medida no era favorable al PSOE, la dificultad de reunir un equipo que

funcionase como tal, de sustraerse a la presión ejercida por las fuerzas conservadoras, en suma, de poner a punto políticas educativas de forma inteligente y firme cuando al fin un partido progresista, sin experiencia previa de gobierno, accedió al poder.

El PSOE, quizás un tanto envalentonado por haber logrado la mayoría absoluta, no logró articular las fuerzas sociales de cambio que le dieron entonces un gran apoyo, fuerzas que también existían en el campo de la educación: MRPs, Plataformas progresistas, una parte del profesorado, de los estudiantes y de las familias progresistas. De tal forma que ante las investidas de diferentes sectores, unos integristas como la iglesia, y otros exasperados porque querían transformaciones más rápidas —huelgas de estudiantes y profesores—, fue incapaz de hacerse entender, de aprovechar los posibles aliados que tenía, quizás en parte porque nunca llegó a definir con claridad en el ámbito público el proyecto educativo de cambio que quería poner en marcha. Sin duda no es fácil gobernar, y menos en un país que salía de tantos años de una dictadura que había laminado las libertades. En el campo educativo confluyen además intereses muy variados y las clases medias y las clases populares no siempre coinciden en las distintas funciones que exigen a la educación. En todo caso algunos tenemos la sensación de que se desaprovechó una ocasión histórica para cambiar el Concordato con la Santa Sede e introducir la laicidad en el sistema de enseñanza, para no subvencionar a la escuela privada concertada sin contrapartidas, para pactar con las fuerzas políticas y con los profesores progresistas, para debatir públicamente una reforma posible y llevarla a cabo.

Ciertas fuerzas sociales que podían ayudar tampoco se prestaron mucho a ello. Y así sucedió, por ejemplo, con los sindicatos de izquierdas, que si bien se aliaron con los estudiantes para que consiguieran sus reivindicaciones, cuando se planteó la huelga de profesores sus principales miras se centraron en los problemas económicos. Se podría decir que se mostraron entonces, pese a los viajes que comenzaban a realizar al extranjero y que les permitían conocer las realidades educativas de otros países con más experiencia democrática, muy poco sensibles al papel de la educación en la transformación

social. Por lo general defendían un marxismo un tanto mecanicista que les impedía ver que existían interacciones recíprocas entre lo cultural, lo social y lo económico, y defendían a veces alicortos intereses de sus afiliados en el campo de la enseñanza. Seguían pensando que la economía era la madre de todas las batallas. Algo parecido se podría decir de los partidos políticos, más volcados en realizar una política de cortas miras destinada a lograr y permanecer en el poder, y por lo tanto más proclives a defender sus intereses de partido, que a defender el bien general, como muy expresivamente desvela Antonio García Santesmases.

Se podría decir que no se realizó una política generalizada de información y de movilización del profesorado, una parte del cual era favorable a los cambios. Tampoco se hizo un estudio destinado a conocer cuál era la situación que existía en la mayoría de los centros. Antonio García Santesmases señala que en la mayoría de los mismos coexistían, no sin conflictos, distintas identidades profesionales, y por lo tanto, distintas formas de entender la labor educativa. Por un lado estaban los catedráticos tradicionales de instituto que habían accedido a su puesto tras duras oposiciones. A ellos se sumaron sobre todo en los institutos de nueva creación nuevos profesores más jóvenes con una profesionalización diferente, profesores provenientes de oposiciones libres o restringidas, mucho menos duras especialmente en el último caso, y con una visión distinta de la enseñanza. Se habían puesto además en marcha centros experimentales con profesorado joven y afín a la reforma, con el fin de ensayar nuevos métodos de enseñanza más activos y empezar a aplicar la enseñanza comprensiva, lo que no dejó también de crear ciertos agravios comparativos en los otros centros. Y empezaron también a funcionar los CEPs que tampoco fueron aceptados por aquellos profesores de instituto que pensaban que los pedagogos no tenían nada interesante que enseñarles, lo cual en parte era verdad dado el tipo de cursos que con frecuencia impartían. En consecuencia, una parte importante del profesorado no apoyó la reforma y esto en buena medida porque la vivieron como una reforma impuesta desde arriba, que se puso en marcha sin un previo debate, y sin contar con ellos. Pero a esta situación contribuyó

también el cese de Maravall, pues con él desaparecieron los objetivos sociales que eran hasta entonces prioritarios: extender a todos la educación, luchar contra el fracaso escolar, etc. Jurjo Torres pone bien de manifiesto cómo cuando llegó al Ministerio Solana, y pasa a ocupar la Dirección General Alvaro Marchesi —quien se apoyó sobre todo en los planteamientos de Cesar Coll— la reforma adoptó un carácter más tecnocrático y psicologicista. Por otra parte la implantación del Diseño Curricular Base en los centros no hizo sino crear más desconcierto y confusión, pues no se entendía bien qué era lo que había que hacer. Juan Delval señala que el espíritu de la LOGSE era rígido, cerrado, y encerrado en un lenguaje críptico que no hacía sino añadir mayor confusión a la perplejidad. Para salir de ella las editoriales hicieron su agosto con la publicación de nuevos libros que supuestamente iban a ayudar a la reforma, pero que de hecho contribuyeron a la desprofesionalización de los profesores, quienes en vez de experimentar e innovar, volvieron a echar mano de los libros de texto.

A todos estos cambios se añadieron otros, pues una parte de los profesores de primaria se incorporaron a los Institutos de Enseñanza Media para impartir la ESO. Y al ampliarse la edad de escolarización hasta los 16 años, jóvenes expulsados del sistema educativo volvieron de nuevo a los centros. Y por si todo esto fuera poco casi al mismo tiempo empezó la incorporación de los hijos de los emigrantes cada vez en mayor medida, sin que se exigiese por parte del gobierno a los centros de enseñanza privada concertada que aceptase en sus aulas un determinado porcentaje de hijos de emigrantes. No se previeron estos cambios y, aunque sin duda la escolarización conoció un desarrollo sin precedentes —si se tiene en cuenta también el despegue de la enseñanza privada-concertada— los centros no estaban preparados ni material ni psicológicamente para asumir semejantes transformaciones. Tampoco se apoyó suficientemente a los equipos directivos para que pusiesen en marcha nuevas formas de organización y de gestión y para que se pusiera en marcha un proyecto educativo en el que colaborasen profesores, estudiantes y padres. Comenzó así el deterioro de la enseñanza pública que no hizo más que empeorar con la LOCE. Los cánticos al neoliberalismo de esta ley, su sobrevaloración

de lo privado, y de la competitividad individualista, se nutrieron de las debilidades de una reforma progresista.

Por último está el cambio en el propio funcionamiento de los centros, y más concretamente, en la acción educativa misma, al que se refieren prácticamente todos los entrevistados, y especialmente Juan Delval, Javier Doz, Juan Ignacio Ramos y también Mariano Fernández Enguita. En un momento en el que se hablaba de desescolarización, de contracultura, pero también de autogestión escolar, en que se volvían a buscar referentes para la acción pedagógica en autores como Freinet, pero también en Freire o en Summerhill, las discusiones acerca de cómo debía ser gestionada la escuela pública eran inevitables. De nuevo surgían sobre todo los desacuerdos de los profesores más tradicionales frente a aquellos que estaban a favor de la elección libre de los Directores de centro, de dar participación a los estudiantes, de eliminar prácticamente los exámenes, de incluir las llamadas actividades extraescolares en el currículo, en fin, la aceptación de formas más activas, innovadoras, creativas de enseñanza, y de una disciplina menos autoritaria. Pero además este modelo, que en alguna medida ya se había empezado a poner en marcha en los centros experimentales, exigía sin duda un gran esfuerzo por parte de los profesores, una mayor experimentación y muchas horas de dedicación. De ahí que sobre todo los catedráticos de la vieja escuela, y una parte de los recién incorporados que no estaban por la labor de esforzarse, siguiesen defendiendo que lo importante eran las clases, los exámenes y la disciplina autoritaria de antaño. Juan Delval señala que los deseos de la administración de cambiar las prácticas en las aulas no dieron —ni están dando— frutos suficientes, y que la enseñanza debe ser, además de interdisciplinar, activa, pues para aprender es necesario actuar. Y ello no solo en relación con el aprendizaje de conocimientos, sino también con el aprendizaje de la responsabilidad. Conviene que los estudiantes hagan reglamentos, se pongan de acuerdo en las reglas de disciplina a las que deben someterse, propongan temas a tratar y formas de desarrollarlos, etc. En este sentido la LOCE le pareció una regresión porque no resolvía ninguno de los problemas importantes para mejorar el funcionamiento escolar, una propuesta

realizada por personas que no conocen los problemas educativos, y que se limitan a utilizar prácticamente el único recurso de suspender más, repetir más, hacer más exámenes, e introducir una mayor competitividad. Juan Ignacio Ramos, también apunta que en el campo educativo se han producido cambios, entre ellos la mejora del estatuto de los profesores, pero que esos cambios no han ido suficientemente lejos, y que los sectores más progresistas están aislados y demoralizados porque en los barrios populares no se ha apostado por la integración, no se han abierto centros públicos suficientes, ni se han dotado bien. A su parecer la campaña sobre la violencia escolar parece pensada para culpabilizar a los estudiantes del mal funcionamiento de los centros y ocultar así las carencias de fondo. Javier Doz se plantea que más que leyes, motivadas muchas veces por cambios políticos, lo fundamental es mejorar las condiciones de funcionamiento de los centros, y que para ello hay que comenzar, en primer lugar, por saber qué es lo que pasa en su interior y los problemas que tienen. Y en segundo lugar romper con la práctica individualista, promover que funcionen equipos pedagógicos, y hacer posible una planificación conjunta de las distintas áreas. La administración debe fomentar la innovación, la participación, el reconocimiento y la evaluación del trabajo que se hace en las aulas, es decir, aplicar una filosofía que estaba en la base de la LOGSE, y volver a instaurar un sistema de inspección con funciones bien definidas que además de velar por el funcionamiento de los centros contribuya a perfeccionarlo. Mariano Fernández Enguita, por su parte, lleva ya tiempo afirmando que los centros no pueden funcionar debidamente si no hay equipos responsables que promuevan y apliquen proyectos de centro. En definitiva, para todos ellos es prioritario ocuparse de la formación del profesorado, y proporcionar a los centros los medios materiales y personales que favorezcan su funcionamiento democrático, la participación y el fomento de nuevas experiencias educativas.

Como he intentado reflejar hasta aquí realizar una reforma no es tarea fácil pues existen diversos niveles de actuación que exigen planteamientos específicos, así como su articulación conjunta. Es preciso, desde una postura progresista, criticar y exigir al gobierno que cumpla

sus programas, y si este es de izquierdas todavía con más razón. Evidentemente no se trata de negar que con el PSOE en el gobierno no haya habido conquistas, sino de poner de relieve que queda todavía mucho por hacer. Ni el PSOE, pese a sus declaraciones de principios desde que subió al poder en 1982, ni mucho menos el PP, parecen estar apostando en serio por una educación escolar progresista y laica, una escuela pública de calidad para los hijos de los grupos sociales más desfavorecidos. Y me refiero especialmente a estos grupos porque a nadie parece importarles mucho en estos momentos que la educación contribuya a que se sigan reproduciendo las desigualdades sociales.

El PP con su ideología neoliberal conservadora y neodarwinista no solo está satisfecho con el nuevo ordenamiento social sino que naturaliza las desigualdades al afirmar que la sociedad está formada por individuos —pese a que se ocupa de formar cada vez más capillas, banderías y grupos de presión— y concluir que solo los más aptos y competitivos llegarán a tener éxito. Pero tampoco el PSOE hace demasiados esfuerzos por evitar que se estén consolidando tres redes diferenciadas y diferenciadoras en la enseñanza: enseñanza pública, enseñanza privada concertada, y enseñanza privada. Desde hace ya muchos años la burguesía española, incluso la progresista, ha dejado de enviar a sus hijos a la escuela pública. El gobierno no parece dispuesto, como dice Mariano Fernández Enguita, ni a regular la enseñanza, incluyendo los centros privados, además de los privados concertados, ni a enfrentarse con el tema de la confesionalidad. A una parte importante de los ciudadanos nos parece que la separación entre la Iglesia y el Estado debería ya estar consolidada, que el problema de la educación religiosa es un falso problema con graves consecuencias que puede conducir a que las diferentes organizaciones religiosas pidan que el Estado les financie vías de adoctrinamiento en los centros públicos. El PSOE, como pone de relieve Juan Ignacio Ramos, debe ser consciente de que sus victorias se deben en parte al apoyo que recibe por parte de las clases populares a las que en cierta medida está traicionando con su giro al centro. Sus hijos tienen, como mínimo, el derecho a recibir una buena educación para poder integrarse en la sociedad y dejar de ser ciudadanos de segunda categoría.

El progresismo se demuestra en la práctica política y educativa. Pero para eso es necesario no gobernar predominantemente en función de seguir conservando el poder y seguir disfrutando de prebendas. Parece un contrasentido ético que los políticos sigan cobrando sus sueldos una vez que dejan la función pública en un país en el que sigue habiendo tantas desigualdades de ingresos, y sueldos de miseria. Los compromisos con ciertos electores exigen como mínimo domesticar al capitalismo, no permitir que los grupos de presión marquen la agenda, ni que la enseñanza se convierta en una fuente de lucro para ciertos grupos, algunos de ellos fundamentalistas y sexistas financiados con dinero público.

Una reforma educativa no es posible si no hay detrás un proyecto político de reformas radicales coordinado, un proyecto que contribuya a través de las políticas públicas a crear puestos de trabajo dignos para todos, y a transformar unos medios de comunicación, especialmente la TV, cada vez más frívolos y superficiales, para que en ellos se pueda debatir de las cuestiones que afectan a todos los ciudadanos. La reforma del sistema de enseñanza sigue pendiente. Y lo propio de un gobierno progresista es reconocer que se trata de una cuestión de vital importancia para la sociedad española actual en su lento caminar hacia la democracia.

NOTAS

- [1] E. Durkheim, *L'évolution pédagogique en France*, PUF, París, 1938 (Libro editado por Ediciones La Piqueta con el título *Historia de la educación y de las doctrinas pedagógicas. La evolución pedagógica en Francia*, Madrid, 1982).
- [2] J. Varela, *Modos de educación en la España de la Contrarreforma*, La Piqueta, Madrid, 1983.
- [3] E. Durkheim, *Les règles de la méthode sociologique*, PUF, París, 1981, 20 ed. (traduc. Akal, Morata y otras).
- [4] Citado por C. Cipulla, *Educación y desarrollo en Occidente*, Ariel, Barcelona, 1970.
- [5] Cf. C. Grignon, «L'Ecole et les cultures populaires». Intervención en el Congreso Internacional sobre la Reforma Educativa, Ateneo de Madrid, abril 1990 (publicado en la Revista Archipiélago nº 6, «La escuela y las clases populares», 1991, 15-19. Cf. también del mismo autor «Sociología de la educación y sociología de la cultura popular» en VV.AA, *Perspectivas actuales en sociología de la educación*. ICE de la UAM, Madrid, 1983. Véase también Julia Varela, «Más allá de la reproducción. Entrevista con Claude Grignon». Revista de Educación, 289, 1989, pp. 275-288.
- [6] B. Bernstein, *Clases, códigos y control*, T. II, Akal, Madrid, 1990. Este texto había sido traducido con anterioridad en una versión diferente por J. Gimeno y A. Pérez, *La enseñanza, su teoría y su práctica*, Akal, Madrid, 1983.
- [7] R. Sharp, *Conocimiento, ideología y política educativa*, Akal, Madrid, 1988.
- [8] El hecho de que los niños de las clases altas y medias obtengan mejores calificaciones y rentabilicen mejor que los niños de las clases «bajas» su escolarización no significa que los modos de educación escolares no ejerzan sobre ellos coacciones y formas simbólicas y materiales de violencia.
- [9] P. Bourdieu, *La distinción. Critique sociale du jugement*, Ed. de Minuit, París, 1997 (traduc. en Taurus).
- [10] Este texto ha sido publicado por Julia Varela en en la *Revista Cuadernos de Pedagogía*, nº 379, 2008, 80-83. Véase J. Varela, *Las reformas educativas a debate (1982-2006)*; Morata, Madrid, 2007.