

CAPÍTULO V

El problema de la escuela comprensiva o integrada

Vivimos ya en la sociedad del conocimiento, una sociedad en la que el acceso a la educación es la única vía que proporciona los conocimientos necesarios para la vida. Para hacer frente a los retos de esta nueva sociedad, hay que suministrar a toda la población una formación general que permita a la infancia y a la adolescencia desarrollar competencias y habilidades básicas, así como dotarse de un bagaje cultural mínimo para poder adaptarse al cambio constante en que va a desenvolverse la sociedad del siglo XXI. Esa formación general es una necesidad social y una exigencia de justicia. El Estado de bienestar, que vio nacer en su seno el principio de la educación para todos, emprendió en la segunda mitad del siglo XX la tarea de hacer efectiva esa formación general, hoy más necesaria que nunca. Nació así la escuela comprensiva, sujeta hoy a múltiples turbulencias y polémicas, cuyo exacto sentido sólo puede ser comprendido si analizamos la comprensividad en el contexto histórico que la hizo posible y la comparamos con la situación actual, definida por nuevos retos e insuficiencias.

El largo camino hacia la comprensividad

La Revolución francesa es un hito fundamental de la historia contemporánea que anuncia el nacimiento de los llamados sistemas educativos nacionales. Frente a la situación de la educación en el Antiguo Régimen, caracterizada por la yuxtaposición de instituciones educativas

que formaban en realidad un mosaico escolar, desigual e informe, aparece la idea de un sistema que articula la enseñanza en tres niveles distintos —Primaria, Secundaria y Superior— y que implanta un currículum sistemático y homogéneo para cada uno de esos niveles. Es la hora en que los revolucionarios planean construir un sistema educativo basado en los siguientes requisitos mínimos:

- a) la educación debe integrarse en un sistema, que será público, es decir, abierto a toda la población;
- b) el nuevo sistema debe estar atento a las necesidades de la sociedad, no de las Iglesias;
- c) el sistema educativo que nace será organizado y supervisado por el Estado.

Ahora bien, más allá de este consenso básico, todo son discrepancias y conflictos ideológicos (lo prueba la multiplicidad de proyectos de educación que debatirán las asambleas revolucionarias de Francia a lo largo del decenio). Sin embargo, y aun siendo conscientes de que el legado de la Revolución francesa es extraordinariamente rico y complejo en materia de educación, podemos destacar, sin simplificar demasiado, la existencia de dos concepciones diferentes de la educación pública, ambas llamadas a ejercer una extraordinaria influencia en los siglos siguientes.

Como vimos someramente en el capítulo anterior, la primera concepción aparece consagrada en la Constitución de 1791, acontecimiento que sella la fase liberal de la Revolución. En el Título I de ese texto constitucional, dedicado a las garantías de los derechos y libertades públicas, se dice: “Se creará y organizará una instrucción pública, común a todos los ciudadanos, que será gratuita respecto de aquellas partes de la enseñanza indispensables a todos los hombres [...]”. (DUGUIT, 1952, págs. 4-5). Es decir, la Constitución garantiza la creación de un sistema público de enseñanza, abierto a todos los ciudadanos, pero cuya gratuidad se limita sólo a la educación elemental, que es la que se considera necesaria para toda la población. La Constitución de 1791 representa, de esta forma, la carta de nacimiento del sistema educativo liberal, una organización de la instrucción en la que subyace una estructura bipolar, caracterizada por la existencia de dos grandes tramos de enseñanza: Instrucción Primaria para las clases populares, gratuita por tanto; Instrucción Secundaria y Superior para las élites de la sociedad, y por consiguiente onerosa. Es la concepción que triunfa en el siglo XIX y buena parte del XX. Representa, es cierto, un gran avance sobre el Antiguo Régimen porque reivindica una instrucción primaria para toda la

población, antes totalmente marginada y analfabeta, pero, por otra parte, lleva en su seno una gran discriminación: esa instrucción primaria no tiene conexión con el resto del sistema educativo, es un compartimento estanco que no conduce a ninguna parte, es un techo que las clases populares no pueden transpasar.

Dentro de la fase liberal, debe reseñarse también el proyecto girondino de Constitución, antecedido por una nueva declaración de derechos en la que la igualdad, excluida parcialmente de la declaración canónica de 1789, forma ahora parte del catálogo de los derechos del hombre: “Los derechos naturales, civiles y políticos de los hombres son la libertad, la igualdad, la seguridad, la propiedad, la garantía social y la resistencia a la opresión” (Art. 1.º). Sin embargo, la aplicación de la igualdad a la educación quedaba restringida sólo a la primera enseñanza: “La instrucción elemental es una necesidad de todos, y la sociedad la debe igualmente a todos sus miembros” (Art. 23), (DUGUIT, 1952, págs. 34 y 35; las cursivas son mías).

A la etapa liberal de la Revolución le sucedió otra de carácter democrático, que con todas las dramáticas contradicciones de sus principales impulsores, los jacobinos, no dejó de tener como meta un sistema educativo diferente. Obra de los jacobinos fue la Constitución de 1793, precedida de una nueva declaración de los derechos del hombre y del ciudadano que subsanaba también la omisión parcial de la igualdad de la primera declaración, la de 1789, señalando como derechos naturales e imprescriptibles “la igualdad, la libertad, la seguridad y la propiedad” (art. 2.º) y especificando que “todos los hombres son iguales por naturaleza y ante la ley” (art. 3.º). Este énfasis puesto sobre la igualdad básica de los seres humanos —situada ahora en el primer lugar— se manifestará también en el tratamiento que se hará de la educación, regulada en el Artículo 22 de la nueva declaración de derechos: “La instrucción es una necesidad para todos. La sociedad debe favorecer con todo su poder los progresos de la razón pública y colocar la instrucción al alcance de todos los ciudadanos” (DUGUIT, 1952, págs. 62 y 110; las cursivas son obviamente mías). La diferencia es importante respecto a la etapa anterior, e incluso respecto de la concepción girondina: es la instrucción a secas la que ahora resulta necesaria a todos y, por eso mismo, debe facilitarse a todos los ciudadanos. Es, en rigor, el antecedente moderno del derecho a la educación, que, como sabemos, hunde sus raíces en el principio de igualdad.

Esta proclamación no quedó en pura retórica, sino que se intentó llevar a la práctica. De inspiración netamente jacobina fue el plan de 15 de septiembre de 1793, aprobado sucesivamente por las secciones de París, la Comuna, el Departamento, el Club jacobino y la misma Con-

vención. En dicho Plan de instrucción, además de la Primaria, se regulaban tres niveles educativos, uno para artesanos y obreros, otro para ciertas profesiones menores y un tercero para los talentos más dotados (que accederían a las enseñanzas Secundaria y Superior). Dicho plan suponía una instrucción básica para todos y un derecho a cursar los demás niveles de acuerdo con el principio de capacidad, estableciéndose la posibilidad de pasar de un nivel a otro (PALMER, 1985). Este plan, anónimo, posiblemente por el procedimiento colectivo de elaboración, cayó pronto en el olvido, pero, aunque la derrota de los jacobinos relegó durante mucho tiempo esta concepción al silencio, emergió con fuerza en la segunda mitad del siglo xx de mano de los derechos sociales.

Sin embargo, —esta concepción, unida a una cosmovisión democrática de la existencia pero también uncida al carro trágico de los jacobinos—, se malogró prontamente. El fracaso de los jacobinos se llevó por delante la modernísima concepción de la educación como un derecho del ciudadano, un derecho al que se accede por el puro hecho de ser miembro de la comunidad política en la que uno nace. Incluso no deja de sorprender que se matizara este derecho adjudicando a todos la formación básica y aplicando los principios de capacidad y mérito para las etapas posteriores. Habrá que esperar algo más de siglo y medio, concretamente a la Segunda Posguerra Mundial, para que el derecho a la educación fuera considerado un derecho social y para que se democratizara el sistema educativo en toda Europa.

Mientras tanto, el sistema educativo se regirá por la ley de hierro de su estructura bipolar. Es cierto que el sistema educativo liberal, bajo la presión de fuerzas sociales y políticas impulsadas por el principio de igualdad, verá crecer de modo constante la Instrucción Primaria. Así, en la mayoría de los países europeos se establecerá a lo largo del siglo xix la escolarización obligatoria y se producirá un notable desarrollo curricular de la Primera Enseñanza. El currículum básico, referido a la instrucción primaria, crecerá en extensión y en intensidad. En España, por ejemplo, el primitivo currículum que se cursaba en tres años según la vieja ley Moyano de 1857, pasará, a principios del siglo xx, a seis años de duración, y, pronto, en los años veinte de ese siglo, a ocho años. Crecerá también en intensidad: de un currículum sencillo, basado en las cuatro reglas y en los rudimentos de la lectura y la escritura, se pasará en 1901 a un currículum enciclopédico.

No obstante, el problema, consustancial al régimen liberal, seguirá en pie, ya que ese currículum extenso e intenso, obligatorio y gratuito, seguirá sin conectar con el resto de los niveles educativos clásicos. Para paliar esta notable desigualdad de oportunidades, los diversos sistemas europeos introducirán otro tipo de escuela a la que se podrá acudir des-

de la misma Enseñanza Primaria: la *modern secondary school* en el Reino Unido, la *Hauptschule* en Alemania, el *collège d'enseignement technique* en Francia o la formación profesional en España (FERNÁNDEZ ENGUIETA, 1990, pág.11). Pero la estructura bipolar de los sistemas educativos europeos permanecerá intacta; más aún, la segregación que suponía la existencia de estas nuevas enseñanzas era patente: afectaba siempre a los mismos destinatarios, esto es, a las clases populares. Por el contrario, la *grammar school* inglesa, el *gymnasium* alemán, el *lycée* francés o el instituto español se reservaban para los estratos medios y superiores de la sociedad, que, a su vez, se abastecían de escuelas elementales distintas que preparaban para el ingreso en esas instituciones educativas.

Sólo con la aparición del Estado de bienestar en la Segunda Posguerra Mundial fue posible que la tendencia iniciada en 1793 se hiciera realidad, consolidándose la educación como un derecho fundamental, como un derecho social de contenido prestacional que exigía la intervención del Estado, presionando de tal modo sobre la estructura bipolar de los sistemas educativos que ésta, finalmente, saltará por los aires en la mayor parte de los países de la Europa occidental. Alcanzada ya la universalización de la educación primaria en los principales países europeos, la ruptura de la estructura bipolar supuso principalmente la apertura de la educación secundaria a las clases populares, implantándose de este modo una educación común a todo el alumnado: ya no se realizará una selección temprana a la edad de 10 u 11 años, sino que toda la población tendrá una sola vía de educación básica de amplia duración, que subsumirá parte de la vieja educación secundaria —la llamada enseñanza secundaria inferior u obligatoria—, accediendo todos los alumnos a unos mismos centros, con los mismos profesores y con el mismo currículum (aspecto éste último que habrá que matizar y sobre el que tendremos que volver).

Nace de este modo la escuela comprensiva, integrada o polivalente. Aparece en los años cincuenta en Suecia y en los sesenta en el Reino Unido, extendiéndose con extraordinario empuje por los demás países europeos, salvo excepciones relevantes como Alemania, Austria o Países Bajos. Es ahora cuando se ponen de manifiesto las desigualdades sociales de origen: no todos los alumnos disponen *ab initio* del mismo capital cultural para acceder a la educación. El currículum común, al tratar de hacer efectiva una política orientada a expulsar de la escuela la reproducción de las desigualdades sociales y educativas, se enfrentó a innegables dificultades y deficiencias. La búsqueda de una cultura común para toda la población, la aspiración a dar una formación básica y general a todos los alumnos, la inclusión de unos contenidos y no de

otros, la clasificación de unas materias como comunes y otras como optativas, la necesidad de compaginar los intereses de todos los estudiantes con sus particularidades individuales, son problemas que permanecen aún, sin duda porque son consecuencia de nuevas variables a las que los poderes públicos deben de hacer frente: una nueva distribución del conocimiento, unos nuevos destinatarios y unos nuevos objetivos políticos y sociales.

Éstos son los problemas que tenemos en el momento actual. La educación básica de principios del siglo XIX, que pretendía dar unos conocimientos muy rudimentarios, aunque indispensables para todos los hombres —leer, escribir y contar—, se ha extendido considerablemente en duración y contenido. Por una parte, de tres o cuatro años de escolarización se ha pasado a un promedio de diez años, habiendo países de la Unión Europea que lo sitúan en doce —desde los 6 hasta los 18 años—; por otra parte, el currículum de esta etapa aspira hoy a transmitir una formación básica o general extraordinariamente compleja, consistente en todos los elementos que se consideran necesarios para que los alumnos, al salir de la escolaridad obligatoria, puedan hacer frente a los retos que la sociedad actual les plantea. El instrumento que la mayoría de los países europeos forjaron para suministrar esta formación general extensa e intensa fue, como hemos visto, la escuela comprensiva.

Formación general, comprensividad y equidad

Formación general y comprensividad son conceptos distintos. La formación general tiene que ver con los fines de la educación en una etapa de la vida del hombre —hoy, la infancia y la adolescencia—, mientras que la comprensividad es una forma de organización escolar que tiene que ver fundamentalmente con la aplicación de los principios de igualdad y equidad social a la escolarización obligatoria. Si en la Segunda Posguerra Mundial ambos conceptos terminaron entrecruzados es porque la conciencia moral del mundo occidental, o al menos parte de ella, consideró que la mejor forma de ofrecer a niños y adolescentes una formación general que respetara las exigencias básicas del principio de igualdad era la escuela comprensiva.

No obstante, permanece un problema sustancial: ¿qué saberes, qué capacidades, qué competencias hay que desarrollar hoy para que se considere cumplido el fin de la formación general? El problema aparece, pues, cuando tenemos que identificar el currículum de esa formación general. Dada la extraordinaria complejidad de las sociedades

europeas, democráticas, posindustriales y postmodernas, parece claro que la formación general tiene que ofrecer una cultura mínima, común a todos los ciudadanos, que les faculte para conseguir su plena autonomía. En este sentido, la formación general no se agota en la transmisión de conocimientos, aunque los presuponga, sino que abarca sobre todo el desarrollo de las diferentes capacidades de aprendizaje. Desde esta perspectiva, sigue siendo fundamental el desarrollo de la capacidad lógico-lingüística y lógico-matemática, acorde con las exigencias actuales. En el primer caso, se trata de que el sujeto aprenda los códigos lingüísticos que hoy resultan imprescindibles, aquellos que facilitan la capacidad de comunicación —lengua materna, conocimiento básico de una lengua extranjera y manejo solvente del lenguaje informático como futuro usuario—; en el segundo caso, hay que desplegar la capacidad de abstracción del alumno a través de la matemática básica: sólo el desarrollo de esta capacidad permitirá la adaptación al cambio constante, que es uno de los signos más evidentes de nuestro tiempo. A ello hay que sumar el conocimiento elemental de los saberes acerca del hombre mismo y de su relación con los demás y con la naturaleza. Finalmente, no debemos cultivar sólo la inteligencia, también hay que cuidar la educación del cuerpo y de la sensibilidad.

Por otra parte, la escuela es hoy una fuente primordial de socialización y de formación de ciudadanos. Lo es por muchas razones: entre ellas la creciente deserción de la familia. De ahí que la formación general deba ocuparse de los valores que la generación adulta considera imprescindibles para asegurar la continuidad de la comunidad política y social en la que se nace y en la que se vive.

Por todo ello, se comprenderá que la Formación General ocupe hoy en los sistemas educativos occidentales un espacio cada vez mayor, hasta el punto que no es desatinado pensar que la Formación General acabe en un futuro no muy lejano subsumiendo incluso al mismo Bachillerato. De esta forma, se cumpliría el pensamiento humboldtiano, formulado hace dos siglos: no hay más que dos grandes etapas en la vida de los niños y los jóvenes, la formación general y la formación para el ejercicio de una profesión, sea ésta de nivel medio, superior o universitario. Siguiendo a HUMBOLDT, diríamos que la Formación General termina cuando el individuo está capacitado para aprender por sí mismo (en el lenguaje actual, diríamos que ha aprendido a aprender); la otra gran etapa, consumada la anterior, permitiría a los jóvenes estudiar con ciertas garantías las artes, conocimientos o habilidades de una profesión, adecuadamente orientados por los que poseen el dominio de ésta. En España, ésta fue también la concepción pedagógica de GINER DE LOS RÍOS y de la *Institución Libre de Enseñanza*:

“Parece que cada día va reconociéndose más y más que en la educación humana no hay sino dos esferas: a) la Educación General para formar al hombre como tal hombre en la unidad y armonía de todas sus fuerzas; b) la Educación Especial o Profesional, que lo prepara para el desempeño de una función social determinada, según su vocación, aptitud y demás condiciones naturales y sociales de su vida individual”.

(GINER, 1927, tomo XVII, pág. 161.)

Recordando ahora a otro clásico, podríamos decir también que la Formación General cumple su función cuando el individuo está en condiciones de desarrollar su propia autonomía y evitar la dependencia de otro. Como es sabido, CONDORCET asignó a la instrucción elemental un triple objetivo: que el pueblo llano aprendiera a conducirse por su propia razón, a conocer todo lo que necesitaba para su trabajo y a alcanzar la plena autonomía de su personalidad. En definitiva, se trataba de evitar una dependencia forzosa, impedir que los seres humanos pusieran su vida, por ignorancia, en manos de otro. Es lo que CONDORCET llamó la “Igualdad de instrucción”. Es, sin duda, el mismo espíritu que animó el movimiento de la escuela comprensiva:

“La igualdad de instrucción que se puede esperar alcanzar, pero que debe también bastar, es la que excluye toda dependencia, forzada o voluntaria. [...] Haremos ver que por una feliz elección de los conocimientos mismos y de los métodos de enseñarlos se puede instruir a la masa entera de un pueblo de todo lo que cada hombre tiene derecho a saber para la economía doméstica, para la administración de sus negocios, para el libre desenvolvimiento de su industria y de sus facultades y para conocer sus derechos, defenderlos y ejercerlos [...]”.

(CONDORCET, 1921, Tomo II, pág. 18.)

Como hay pocas cosas en nuestro mundo realmente nuevas, esta concepción de la educación como instrumento que excluye toda dependencia se refleja hoy en el pensamiento republicano y en su idea de “igual libertad para todos”, es decir, en la idea de no dominación. En este marco, el pensamiento republicano es consciente de que las competencias básicas no se limitan hoy a saber leer, escribir, contar, hablar bien una lengua y conocer los derechos y obligaciones civiles, sino que, en la sociedad del conocimiento, resulta imprescindible

“[...] saber matemáticas elementales, tener acceso a información sobre cosas tales como oportunidades de trabajo, asistencia médica, servicios de transportes [...] Y para actuar apropiadamente en esta sociedad necesitan ustedes también averiguar y afirmar sus derechos legales al tratar con la policía, con la escuela de sus hijos, o con su mismo consorte; saber dónde

pueden depositar su dinero y cómo usar los servicios de crédito; y tener los medios para circular por su medio local y proporcionarse a ustedes mismos oportunidades de trabajo y de ocio. A medida que la sociedad se ha hecho más compleja, y a medida que las demandas de una vida social próspera se han multiplicado, también ha subido el nivel de lo que se considera necesario para garantizar el acceso a una calidad de vida decente”.

(PETTIT, 1999, págs. 208-209.)

La escuela comprensiva, en el marco ya descrito, nació unida indisolublemente a la concepción de la educación como derecho social y a la aplicación del principio de igualdad en este campo. Ahora bien, las exigencias del principio de igualdad en la educación se revelaron pronto de carácter múltiple.

En primer lugar, como ya se apuntó en el capítulo anterior, la igualdad significaba entonces, y ahora, igualdad de acceso de *todos* a la formación general o educación básica, obligatoria y gratuita, lo que implicaba tener en cuenta las desigualdades de origen de carácter familiar, social o étnico. Es decir, era preciso garantizar la igualdad de condiciones, o igualdad de *partida*, para que efectivamente toda la población escolar tuviera iguales oportunidades. Para ello, para combatir las desigualdades derivadas del distinto capital cultural que los niños llevaban consigo al ingresar en la escuela, era preciso preparar el camino desde la Educación Infantil, prosiguiendo en la Primaria y continuando con la Secundaria Obligatoria.

En segundo lugar, la escuela comprensiva, por su propia naturaleza, se propuso uno de los fines más polémicos en la actualidad: la igualdad de resultados. ¿Cómo hacer compatible esta meta con la desigualdad natural, real, de talentos, motivaciones y capacidades de aprendizaje? Obviamente, los teóricos de la escuela comprensiva no desconocían la diversidad real de los seres humanos (tampoco la derivada de la desigualdad social). En efecto, la igualdad de resultados no significó nunca, en la teoría de este movimiento pedagógico y social, la igualdad de rendimientos escolares, con que es frecuentemente asociada, sino la igualdad de resultados *básicos*, es decir, la adquisición de unos aprendizajes relevantes que constituyen la sustancia de la formación general, lo que pronto se definiría como el tronco común, o materias generales de esta etapa formativa. La igualdad de resultados básicos se alcanza, pues, si todos los alumnos, o al menos un porcentaje sumamente elevado, supera los objetivos señalados.

Había, además, otro elemento al que se le asignaba la misión de facilitar y garantizar la diversidad: la optatividad. Contrariamente a los que todo un sector de opinión se ha empeñado en mantener, la comprensividad encierra en sí, tanto en la teoría como en la práctica, la atención a la diversidad.

Comprehensividad y atención a la diversidad

Las fuerzas conservadoras no formularon, en términos generales, una crítica frontal a las aplicaciones del principio de igualdad. No hubo un rechazo directo de las exigencias de la igualdad en educación, sino una denuncia práctica: la escuela comprensiva baja el rendimiento escolar del sistema educativo. Aunque no ha habido hasta el momento evidencia empírica alguna de que, en términos de logro escolar, los alumnos de las escuelas comprensivas tuvieran unos índices de rendimiento inferiores a los de las escuelas diversificadas —fieles a la estructura bipolar—, la crítica se ha mantenido hasta la actualidad. Entre nosotros, por ejemplo, fue muy significativo el informe efectuado por el Instituto Nacional de Calidad y Evaluación (INCE) en 1997 sobre los alumnos del tramo de edad 14-16, los años más conflictivos en la escuela comprensiva. El citado informe concluyó diciendo literalmente que “no hay razones para decir que el rendimiento ha empeorado tras la aplicación de la LOGSE, pero tampoco las hay para decir que ha mejorado” (INCE, 1997, pág. 148). Esto es así porque la enseñanza comprensiva, por su propia naturaleza, no busca el rendimiento escolar —tampoco lo elude—, ya que es un instrumento didáctico y organizativo pensado para mejorar, no la calidad de la educación, sino la aplicación del principio de igualdad (la calidad, es obvio, hay que mejorarla por otros medios).

Justamente esa será la crítica que, durante muchos años, realizará una parte de la izquierda política: la escuela comprensiva no ha compensado sustancialmente el impacto negativo de las desigualdades sociales. Quizá hay aquí un error de apreciación, derivado de la excesiva confianza que después de la Segunda Posguerra Mundial se puso en la escuela. Los hechos han demostrado que la escuela no puede erradicar por sí misma la desigualdad social —ésta sólo puede ser combatida por las políticas económicas y sociales—, pero puede al menos contribuir a no reproducir las desigualdades sociales en el mismo sistema educativo, amortiguándolas, evitando la discriminación escolar por razones familiares, de sexo, sociales o étnicas. Aun así, parte de la izquierda europea insiste hoy en que la escuela comprensiva, sobre todo en aquellos países que han incorporado itinerarios curriculares distintos o incluso han adoptado una opcionalidad que condiciona el destino escolar de los que de una manera u otra se ven obligados a seguirla, puede enmascarar la segregación en un marco formal de aparente igualdad de oportunidades. Sin duda, los problemas de la comprehensividad siguen siendo hoy complejos, en buena parte por la dificultad grande que supone querer extender a *toda* la población escolar una formación general

acorde con el principio de igualdad. Pero, sin desconocer tales problemas, y reconociendo las dificultades y resistencias encontradas, justo es también señalar algunos logros:

“Aunque los sistemas educativos siguen desempeñando su función de contribuir a la reproducción de una sociedad desigual y jerarquizada, sin duda los cambios acaecidos no han dejado de tener consecuencias.

Al calor de las reformas comprensivas, nuevas generaciones de futuros trabajadores han accedido a una educación más prolongada, menos directamente enfocada hacia el trabajo subordinado y rutinario, más libre y creativa [...]”.

(FERNÁNDEZ ENGUIA, 1990, pág. 23.)

Algunas de las críticas formuladas tienen razón, por lo que debería procederse a revisar la aplicación de algunos de sus principios fundamentales. Otras, en cambio, parten de criterios tradicionales de evaluación y rendimiento, “con lo cual quedan fuera muchas de las dimensiones que pretende la escuela comprensiva, que no es sólo una renovación de métodos con lo que enseñar las mismas cosas, sino un cambio en los contenidos, en las prioridades, en las áreas a desarrollar” (FERRANDIS, 1988, págs. 45-46). Otras, finalmente, desconocen la enorme inercia que los sistemas educativos oponen a cualquier pretensión de cambio sustancial. Sin embargo, de todo este conjunto de críticas hay una que se empeña en situar a la comprehensividad en los antípodas de la diversidad, en presentarla como una “escuela única” que aplica un currículum uniforme para todos los alumnos. Con independencia de las desviaciones producidas en la práctica escolar, que obviamente deben ser corregidas, esta crítica no es compatible con la verdadera naturaleza de la comprehensividad. La diversidad es consustancial con la comprehensividad desde su propio nacimiento. La opcionalidad fue precisamente el medio elegido por los teóricos de la escuela comprensiva para hacer frente a la diversidad *in genere* que presentan los alumnos, sobre todo en los últimos años de la escolaridad obligatoria. Lo que ha ocurrido con frecuencia es que la opcionalidad, o bien ha sido totalmente insuficiente, o bien ha encubierto itinerarios a los que, de una u otra forma, han sido destinados ciertos alumnos.

Por otra parte, la opcionalidad de la escuela comprensiva, para cumplir con sus fines y atender a la diversidad, necesita de unos requisitos mínimos sin los cuales no es posible: *en primer lugar*, el tamaño de los centros tiene que ser mediano o bastante grande, a fin de que sinérgicamente se pueda ofrecer un amplio abanico de opciones; *en segundo lugar*, requiere espacios escolares adecuados, que permitan el desdoblamiento de aulas en determinadas materias, así como la diver-

sificación curricular, lo que significa remodelación de los centros o creación de escuelas nuevas; *finalmente*, exige una amplia flexibilidad en la organización de los centros y una notable autonomía pedagógica de los equipos docentes. Es decir, la escuela comprensiva necesita recursos de diversa índole: didácticos, docentes, arquitectónicos, financieros. La pregunta que surge inevitable es ésta: ¿se pueden exigir buenos resultados a la escuela comprensiva si no se le suministran los recursos que su propia naturaleza demanda? Se puede replicar entonces que la comprensividad es cara. Sin duda, pero ése es el precio que hay que pagar justamente para impartir una formación general a *todos* los alumnos. No es sólo un modelo escolar lo que está en juego, es también un modelo de sociedad, integrado, o no, por futuros ciudadanos libres, iguales y dotados de autonomía crítica.

Finalmente, hoy existe otro problema, ciertamente acuciante, el de la diversidad de las culturas. Las relaciones dinámicas de la escuela con su propio público se han vuelto en nuestros días más complejas como consecuencia de que, en las sociedades occidentales, los sistemas escolares tienen que tener en cuenta no sólo la diversidad de intereses y capacidades de los alumnos, sino también la diversidad de las culturas presentes en las aulas, con la particularidad de que cuando hablamos de culturas no manejamos un término unívoco sino multívoco.

Pocos conceptos hay que se presten más que éste a la confusión. En primer lugar, habría que deslindar el término cultura de la voz civilización, cuestión que ha dado lugar a miles de páginas que, sin embargo, no han bastado para obtener un consenso generalizado en torno a tal distinción (aunque la mayoría se incline por considerar que la palabra civilización se refiere al progreso material —científico y técnico, también artístico—, mientras que la voz cultura alude más a los valores, tradiciones, modos de pensar y de vivir, etc.).

Aun cuando hubiera acuerdo sobre la voz cultura, pronto se desharía ante la multiplicidad de significados que cabe atribuirlo: cultura como sinónimo de legado histórico de un pueblo o conjunto de pueblos —por ejemplo, la cultura occidental—; cultura nacional como signo de identidad de una comunidad concreta y específica; cultura cosmopolita como portadora de valores abiertos a todas las culturas; culturas inmigrantes que acompañan a los individuos en su marcha forzada a otros territorios, etc. Dada la debilidad de las ciencias sociales y su incapacidad para albergar un conjunto de categorías y conceptos aceptados por todos, nos vemos obligados a señalar de qué concepto de cultura partimos. Examinadas las diferentes acepciones de que es susceptible el término, nos parece que todas ellas tienen un referente común de claro significado antropológico: todas ellas aluden a un conjunto de valores,

símbolos y pautas de comportamiento que singularizan a un grupo humano. Este será, pues, el concepto de cultura del que partamos.

Ciertamente, la posición hacia las culturas varía con el transcurso del tiempo. Así, el Estado liberal aspiró desde su nacimiento a que el Sistema Educativo transmitiera la cultura nacional a todos los futuros ciudadanos, siendo la escuela un instrumento uniformador, una herramienta de la que se servía el Estado liberal para homogeneizar e integrar. El problema apareció en la segunda mitad del siglo xx, cuando el marco de referencia para los sistemas educativos —transmitir la identidad nacional— se desdibujó como consecuencia de la existencia en su seno de diversas culturas, transportadas por la inmigración. A finales del siglo xx, la presencia de culturas distintas en los países más desarrollados es un hecho plenamente constatable.

CASTELLS, por ejemplo, nos da el siguiente dato, ilustrativo de la situación actual: “el Informe sobre Desarrollo Humano del PNUD [Programa de las Naciones Unidas sobre el Desarrollo] calculaba que, en 1999, había en todo el mundo entre 130 y 145 millones de trabajadores inmigrantes ilegales, frente a los 84 millones de 1975” (2000, pág. 288); si tenemos en cuenta la inmigración legal, probablemente podemos decir que en veinticinco años el número de inmigrantes se ha duplicado, concentrándose esa inmensa masa de trabajadores extranjeros tanto en la Unión Europea como en los Estados Unidos. Obviamente, con cada inmigrante viaja también su cultura.

Tres han sido las respuestas que los sistemas educativos han ofrecido hasta el momento al problema de la diversidad cultural: el modelo tradicional de asimilación, que busca la integración del inmigrante mediante la renuncia, implícita o explícita, a su propia cultura (es un modelo homogeneizador y uniformador que, como tal, produce una política de imposición que niega la diferencia, la diversidad); un modelo más actual, que parte del conocimiento y del respeto del otro, afirmando el derecho de las culturas a existir dentro de la sociedad de acogida (este modelo produce una política multicultural que reconoce la necesidad de preservar la integridad cultural de los diversos pueblos); finalmente, un modelo que busca la convivencia y la interacción entre las diversas culturas, promoviendo la hibridación y el mestizaje de las culturas (es un modelo que produce políticas interculturales).

En realidad, salvo los modelos cerrados basados en la asimilación —impuesta por la cultura dominante—, la cuestión se centra hoy en la dicotomía que presentan los modelos multiculturales e interculturales. Es cierto que no resulta fácil a veces identificar ambos modelos. Podríamos decir, por ejemplo, que hay tantos modelos multiculturales como autores, pudiendo apreciarse todo un arco de posiciones que van desde

una visión extrema del multiculturalismo, cuya aspiración a preservar las identidades podría llevar a la constitución de auténticos guetos culturales, hasta aquellos que reconocen la necesidad de conciliar la diversidad con la integración, lo que, a la larga, podría conducir a un modelo intercultural.

El peligro del multiculturalismo reside en que, llevado a sus últimas consecuencias, puede producir una fragmentación de la sociedad en múltiples grupos culturales, con la consiguiente reacción hostil de la comunidad receptora. Probablemente tenga razón SARTORI, en un libro sin duda políticamente incorrecto, cuando afirma que los partidarios del multiculturalismo hacen bien en defender la política del reconocimiento, pero "olvidan precisar que un contexto pluralista postula un reconocimiento *recíproco*" (2001, pág. 33; la cursiva es del autor). Nos parece que es justamente esta actitud de reconocimiento y concesiones recíprocas la que hace posible una sociedad pluralista, abierta y en justa convivencia, en los antípodas de una sociedad compuesta de grupos estancos, cerrados y homogéneos, sin puentes ni posibilidad de convivencia. Posiblemente el índice más expresivo de una u otra sociedad sería el número de matrimonios mixtos.

Una posición basada en el pluralismo, que acepte la diversidad cultural pero también reclame la asunción o el respeto de los valores básicos de la sociedad de acogida, supone en la práctica un diálogo intercultural, "donde cada cultura asume el riesgo del cambio". Una sociedad verdaderamente democrática es siempre una sociedad pluricultural, "ya que a partir de ahora resultará mucho más difícil imaginar una sociedad plenamente democrática y a la vez defensora de un único esquema cultural, puesto que ello siempre conlleva la marginación de otros esquemas culturales" (MARTÍNEZ y BUJONS, 2001, pág. 148).

La polémica sobre el multiculturalismo no es puramente intelectual ni puede dejar indiferente a la propia escuela. De aceptarse un modelo basado en el pluralismo cultural, tampoco es indiferente la adopción de un modelo comprensivo de escuela, basado en la necesidad de impartir una cultura común que al mismo tiempo respete la diversidad de intereses, capacidades y culturas, o un modelo de escuelas diversificadas o separadas, que casaría bien con una versión "dura" del multiculturalismo. A pesar de todas las dificultades a las que se enfrenta hoy la escuela comprensiva, es muy posible que este modelo siga siendo el medio idóneo para la transmisión de valores en contextos de diversidad cultural. Obviamente, pronunciarse por uno u otro modelo de escuela no es un problema técnico sino, sobre todo, una opción política.