

UNIVERSIDAD DE OVIEDO

**XXVIII SEMINARIO INTERUNIVERSITARIO DE TEORÍA DE LA EDUCACIÓN
“LA ESCUELA HOY. LA TEORÍA DE LA EDUCACIÓN EN EL PROCESO
COLECTIVO DE CONSTRUCCIÓN DEL CONOCIMIENTO”**

Oviedo. Noviembre 2009

PONENCIA 4

Miquel Martínez, Gonzalo Jover, Cruz Pérez y Patricia Villamor.

El saber escolar

Este documento está sujeto a los derechos de la propiedad intelectual protegidos por las regulaciones nacionales e internacionales.

El saber escolar

Miquel Martínez. Universitat de Barcelona.
Gonzalo Jover. Universidad Complutense de Madrid.
Cruz Pérez. Universidad de Valencia.
Patricia Villamor. Universidad Complutense de Madrid.

El vocablo saber – usado a veces como verbo y a veces como sustantivo: “el saber” - se equipara con frecuencia al término conocimiento. Pero también es muy común en la literatura filosófica de algunas lenguas, entre ellas las nuestras, el francés y el alemán emplear “saber” en un sentido más amplio que “conocimiento”.¹ Mientras el conocimiento se refiere a situaciones objetivas que pueden dar lugar mediante su sistematización al conocimiento científico o a otras formas del saber, el saber puede referirse a situaciones objetivas y subjetivas tanto teóricas como prácticas. Afirma Ferrater Mora que para Ortega y Gasset la raíz de todo saber se encuentra en expresiones como “saber a qué atenerse”. En este sentido “el saber” va más allá del conocimiento y se adentra en el ámbito de la realidad, del contacto con ella, pero además “el saber” requiere tendencia a la objetividad y a la universalización, consciencia, actitud crítica, indagación e interrogación. María Moliner nos presenta el vocablo “saber” a partir de su origen latino, primero saborear y tener sabor; después, entender de cierta cosa. Desde la filosofía y en concreto siguiendo a Xavier Zubiri el saber aparece primero- Parménides- como un discernir que permite distinguir entre el parecer y el ser; después -Platón- como un definir que permite averiguar de aquello en que consiste lo que es; y en tercer lugar –Aristóteles- saber es conocer, es decir por qué lo que examinamos es como es.

Saber es discernir, definir, conocer y además en sentido amplio puede incluir no sólo el conocer propiamente dicho, sino también el orientarse, el comportarse, el saber a qué atenerse, el saborear y el entender. Si nos referimos a la escuela y a lo escolar, el saber puede estar relacionado con la escuela, en tanto que objeto de conocimiento y de saber o con el saber que en ella se aprende. En este trabajo nos vamos a centrar en lo segundo. Es decir en el “saber escolar”, en el saber que la escuela procura enseñar y el que en ella se aprende.

Sin embargo y antes de hacerlo queremos plantear dos cuestiones en torno a los saberes sobre lo escolar con el objetivo de invitar a la reflexión y a la discusión. Son dos cuestiones que sugiere Flavia Terigi² al explorar una idea que formula del siguiente modo: la escuela transmite un saber que no produce y produce un saber que no es reconocido como tal. Primera cuestión: ciertamente en la división social del trabajo de producción y

¹ Ferrater Mora , J. (1979) *Diccionario de Filosofía*. Madrid, Alianza Editorial, vol 4, pp: 2906 y ss

² Terigi, F. (2007) Exploración de una idea. En torno a los saberes sobre lo escolar, en Baquero, R.; Diker, G. y Frigeiro, G. (Comps) *Las formas de lo escolar*. Buenos Aires, del estante editorial, pp 99-117

reproducción del saber, la escuela ocupa el de la reproducción y además, en gran medida, no puede ser de otra manera. La escuela no puede cumplir su función- como mínimo la que ha cumplido hasta hoy- la transmisión del saber a escala universal, en el contexto de producción del saber. Precisamente la escuela- en especial la escuela moderna- en tanto que institución especializada en la transmisión del saber precisa para su funcionamiento descontextualización del saber de su ámbito de producción y recontextualización del mismo al ámbito escolar. Estos procesos de contextualización y recontextualización del saber son necesarios y modifican de manera sustantiva el saber y no sólo desde un punto de vista epistemológico. La distancia que separa uno y otro saber es también institucional según Flavia Terigi quien afirma que las reglas institucionales que rigen el funcionamiento del saber en la escuela no son las mismas que rigen su funcionamiento fuera de ella y pone como ejemplo el funcionamiento asertivo del contenido escolar en contraste con el funcionamiento hipotético de los saberes en las disciplinas científicas. Necesitamos profundizar más en el análisis de los efectos del funcionamiento institucional sobre los saberes que transmite la escuela e identificar en qué casos los saberes que queremos que sean aprendidos conviene que se construyan respetando las condiciones del contexto de producción y en qué casos por ser inevitable o por economía razonable no importa que se construyan de acuerdo con las condiciones del contexto de reproducción que es esencialmente la escuela.

Decíamos también, segunda cuestión, que la escuela produce un saber que no es reconocido como tal. La escuela tiene la función de transmitir una parte socialmente seleccionada de la cultura. Terigi afirma que aunque esa función no agote la función social de la escuela, es una función central y la base de la legitimidad social que la escuela reclama para sí y la sociedad le reconoce. Y que para que esa función sea posible la escuela debe disponer de un saber específico: el saber acerca de la transmisión que legitima. La cuestión es reconocer la especificidad de ese saber y el papel que juega en su producción la escuela y el profesorado. Al respecto Flavia Terigi se pregunta “¿qué diferencia a un docente de un experto en un cierto campo cultural?” y contesta que los docentes son a la vez: “ expertos en un campo cultural y expertos en las intervenciones para que grupos de alumnos puedan avanzar en su dominio de los saberes propios de ese campo” a la vez que afirma en relación con lo segundo que existe “una enorme distancia entre los desarrollos didácticos con los que contamos y las situaciones en las que se requiere que esos desarrollos funcionen”. La especificidad del saber al que se refiere no es sólo el saber asociado a cómo enseñar en una situación de interacción “cara a cara” sino también el saber asociado a cómo ayudar a que muchos otros enseñen. Pero además de la insuficiente o inadecuada producción de saberes específicos acerca la transmisión hay que señalar las restricciones que la organización del trabajo docente establece para la producción de saberes sobre la transmisión por parte de la escuela y de los docentes.

La cultura docente actual no incluye entre las funciones de un docente la producción de saber pedagógico, ni su difusión, ni su revisión y análisis crítico. La actual cultura docente tiene que ver, aunque no sólo, con la formación docente recibida y pone en evidencia la necesidad de un modelo de formación inicial y continua que enseñe a “formular estrategias en términos abiertos a la crítica y a la confrontación con la experiencia, a formular como saber transferible las estrategias que resultaron valiosas como respuestas a los problemas de la enseñanza y a formular esos problemas en términos que

superen la casuística que fue condición y contexto para producir aquellas estrategias”³. Pero ello sólo será posible si la administración educativa incentiva el trabajo de innovación educativa en la escuela habilitando tiempo para que el profesorado realice estas tareas, reconociéndolas como méritos y creando los cauces de intercambio y comunicación para que puedan ser difundidas mediante congresos, publicaciones, jornadas de trabajo, etc. a las que pueda asistir el profesorado. De otro modo seguiremos como en la actualidad donde la escuela genera multitud de experiencias, técnicas, recursos, materiales, nuevas formas de enseñar y transmitir el conocimiento, etc. pero el aprovechamiento de las mismas queda reducido a un contexto muy limitado por la falta de una cultura de intercambio y transmisión de experiencias, y de los cauces adecuados para ello..

Es necesaria una mayor y mas adecuada producción de saber específico sobre la transmisión del saber en la escuela -nos afecta, entre otros, a todos nosotros – y una cultura docente que incorpore en el trabajo habitual del profesorado la producción, discusión, difusión y revisión de saber pedagógico. Sólo así la escuela que transmite un saber que no produce será capaz de producir un saber que se reconozca como tal.

En lo que sigue y tal como ya hemos anunciado nos vamos a centrar en el saber escolar entendido como el saber que la escuela procura enseñar y el que en ella se aprende. El saber escolar puede equipararse al conjunto de conocimientos que la sociedad mediante las prescripciones y orientaciones curriculares que establece la administración educativa pretende enseñar, o en un sentido más amplio a tal conjunto de enseñanzas y además al conjunto de aprendizajes que de manera formal y reglada, no formal e informal incorpora y construye el escolar en su paso por la escuela. Nos vamos a referir al saber escolar en este sentido más amplio y vamos a evitar convertir este trabajo en un conjunto de listados de contenidos de aprendizaje y de competencias. Haremos mención a aprendizajes y competencias pero situándolos más allá del currículum y en función de su relevancia para que el escolar sea capaz de gobernar su vida de manera sustentable tanto a nivel íntimo y privado como en el mundo del estudio, del trabajo en el futuro y de la comunidad.

En un mundo cambiante en el que la ciencia y la tecnología avanza en progresión geométrica, en el que los escenarios de convivencia cada vez son mas heterogéneos y en el que los contextos de crianza y de educación de la infancia y la juventud son diversos y atienden a diferentes expectativas y valores, la tarea principal de la escuela y la función esencial de la educación escolar no es ofrecer unos contenidos para que sean adquiridos por los alumnos. Una de las tareas principales de la escuela -de hecho algunos equipos de docentes y escuelas así la están abordando- es enseñar a leer, a interpretar lo que ocurre a nuestro alrededor y comprender que no todas las lecturas son iguales ni tienen el mismo valor. Otra es generar las condiciones para que el escolar se atreva a actuar, sea proactivo, tenga confianza en sí mismo, sea resistente a la vulnerabilidad y esté entrenado en el ejercicio de la responsabilidad en general y ética en particular. Estos serían algunos de los vectores que conformarían el espacio del saber escolar. En él los contenidos son

³ Las citas corresponden a las paginas 107 , 112 y 113 de Terigi, F. (2007) Exploración de una idea. En torno a los saberes sobre lo escolar, en Baquero, R.; Diker, G. y Frigeiro, G. (Comps) *Las formas de lo escolar*. Buenos Aires, del estante editorial. La obra es una compilación que recoge los trabajos presentados en el Coloquio *Lo escolar y sus formas* organizado por el Centro de Estudios Multidisciplinarios (cem) y el Programa Sujetos y Políticas en Educación de la Universidad Nacional de Quilmes.

importantes pero pierden protagonismo y sólo son relevantes en la medida en que son estratégicamente óptimos para el buen desarrollo de las tareas principales de la escuela. Sin embargo y a pesar de que existe un cierto acuerdo social en identificar estas tareas como funciones esenciales de la escuela, algunas cuestiones relativas a la manera cómo alcanzarlas siguen generando controversia.

Nos vamos a ocupar de cuatro de ellas y lo hacemos con el ánimo de promover debate y si es posible alcanzar algún acuerdo. En concreto nos formulamos las siguientes cuestiones:

- ¿Debe enseñar la escuela lo que puede aprenderse en otros sitios?
- ¿Debe la escuela dar el mismo saber a todos?
- ¿El saber escolar y el saber del profesor son lo mismo?
- ¿El saber escolar es relevante para elegir escuela?

1. ¿Debe enseñar la escuela lo que puede aprenderse en otros sitios?

1.1. La respuesta más inmediata a esta pregunta es: no. Si algo se puede aprender en otro sitio ¿para qué enseñarlo también en la escuela? Este enunciado tiene dos derivaciones lógicas. La primera es que, ya que casi todo se puede aprender en algún lugar distinto a la escuela, ésta no es necesaria. Como mucho, podría ser un instrumento útil para quienes no tienen acceso a otras fuentes de conocimiento, pero desde luego nunca debería considerarse una institución de asistencia obligatoria para todos. Las teorías de la desescolarización de los años sesenta y setenta y los defensores actuales del *home schooling* encuentran justificación en esta idea.⁴ La segunda derivación lógica del enunciado anterior, es que el papel de la escuela se justificaría, en todo caso, por su capacidad para transmitir un tipo de saber que no puede lograrse en otro sitio, porque no es un saber útil, o que tenga que ver con la vida cotidiana que se desarrolla fuera de ella, sino un saber de cualidad superior. Como es sabido, ésta es la postura de los teóricos de la educación liberal, de los que es un representante clásico Michael Okeshott.

De acuerdo con la primera derivación los defensores del *home schooling*, educación en casa, escuela en casa, aprendizaje en casa o, como algunos lo denominan, “objeción escolar” promueven y practican la educación de sus hijos e hijas en sus propios hogares o en familia. Es un movimiento que surge en EEUU⁵ y que ya cuenta con organizaciones similares en países como Australia, Canadá Reino Unido, Japón y, con incipientes

⁴ La relación entre ambos movimientos, sustentados a veces en presupuestos bastante diferentes, está siendo objeto de estudio en la Tesis Doctoral de Jon Igelmo Zaldívar *El Centro Intercultural de Documentación de Cuernavaca (1966-1976). Un acontecimiento en la genealogía política de la educación*, que se realiza actualmente en la Universidad Complutense bajo la dirección de Gonzalo Jover y Patricia Villamor.

⁵ El movimiento nace con John Holt en la década de los setenta quien difunde su desilusión ante el sistema educativo en EEUU y cuestiona las premisas y la eficacia de la educación obligatoria a través de su revista *Growing Without Schooling*.

estructuras, también en España⁶. Esta forma de aprendizaje en casa en realidad responde a distintas razones y es una decisión que las familias adoptan de forma consciente y meditada. En la mayoría de casos las razones son de carácter pedagógico, pero también las hay religiosas, e ideológicas y de oposición al sistema. En ocasiones la opción adoptada da lugar a la creación de escuelas que aún siendo diferentes reproducen una estructura y organización escolar sistemática. En el caso de razones religiosas e ideológicas las familias argumentan que dado que es imposible incorporar de manera transversal y en todo el currículum escolar sus sistemas de valores y creencias, es necesaria una alternativa a la escuela por lo que optan por la educación en casa. En el caso de familias que optan por este modelo por razones ideológicas y en oposición al sistema, las razones se relacionan con el propio sistema educativo y de escolarización obligatoria en el que no están dispuestos a participar.

En relación con las razones de carácter pedagógico las familias que optan por la objeción escolar o la escuela en casa manifiestan opiniones contrarias a la metodología tradicional de enseñanza y aprendizaje que desarrollan algunas escuelas y en las que el alumno es sujeto pasivo del aprendizaje. Son familias con unas convicciones personales que les llevan a creer que en casa, sus hijos, pueden obtener una mejor formación personal e intelectual que en la escuela, amén de la intención de preservar a los mismos de los riesgos sociales y peligros que achacan a la institución escolar, como son las drogas, ambiente de violencia, etc. Los defensores de este modelo argumentan que cada niño es un mundo, por lo que la formación debe adecuarse a él, y no al contrario como ocurre en la escuela convencional, en la que el alumno ha de someterse a una forma de enseñanza que no siempre se adapta a las necesidades o capacidades del mismo. En algunos casos el *home schooling* es temporal y solo se practica cuando los hijos bajan en rendimiento académico o presentan problemas de socialización y cuando creen que ya han recuperado el ritmo los vuelven a escolarizar.

Entre las ventajas que argumentan los partidarios de esta opción están: los contenidos se amoldan mejor a las inquietudes del alumnos, a lo que va pidiendo cada alumno en cada momento, del modo más natural y menos forzado que sea posible; el alumno puede ir a su ritmo lo que potencia al máximo sus capacidades; los padres pueden compartir más tiempo con sus hijos; o que los niños disponen de más tiempo libre, ya que no tienen que desplazarse. La mayoría de estas familias creen que la escuela dedica poco tiempo y no siempre con la calidad deseable a que el alumno aprenda y descubra. Algunas que el modelo de educación en casa es más enriquecedor porque el alumno no debe padecer las limitaciones de tiempo, espacio y contenidos que caracterizan el modelo convencional de escuela. Obviamente la progresiva integración de las tecnologías de la información y la comunicación en la vida familiar facilita el modelo de aprendizaje en casa por lo que es posible que en los próximos años se produzca un incremento importante de *home schooling* en todos los países desarrollados⁷.

Como es lógico toda opción es susceptible de crítica. Las críticas más fuertes hacia el modelo insisten que éste disminuye la posibilidad de interacción y relación con otros

⁶ Torres, J. (2001): *Educación en los tiempos del neoliberalismo*. Madrid. Morata.

⁷ Enguita, F. (2001): *Educación en tiempos inciertos*. Madrid. Morata.

iguales lo que puede conllevar dificultades de socialización; que reduce la posibilidad de conocer y discutir opiniones diferentes y de aprender, estudiar y trabajar en contextos plurales aunque se afirme que todos estos aprendizajes puedan realizarse sin necesidad de acudir a la escuela y que exige una implicación máxima y una dedicación casi exclusiva de cómo mínimo uno de los miembros lo que dificulta o impide sus actividades laborales.

Sin embargo la propuesta de la escuela como espacio óptimo de aprendizaje y convivencia en contextos diversos y abiertos más allá del hogar, de la familia o de la comunidad más afín, no puede sostenerse en los aspectos más débiles de modelos alternativos. Debe sustentarse en argumentos que conformen el alcance y sentido del saber escolar y el de la propia función de la escuela en la sociedad actual.

1.2. Decíamos al principio que la segunda derivación del enunciado con el que respondemos a esta primera cuestión consiste en afirmar que el papel de la escuela se justificaría, en todo caso, por su capacidad para transmitir un tipo de saber que no puede lograrse en otro sitio, porque no es un saber útil, o que tenga que ver con la vida cotidiana que se desarrolla fuera de ella, sino un saber de cualidad superior y que esa era la postura de la educación liberal, que representa, por ejemplo, Michael Okeshott. Para éste, lo que caracteriza a la escuela es su retiro –*seclusion*- su desvinculación –*detachment*- del aquí y el ahora. La escuela es un espacio de iniciación, “un lugar aparte” en el que el aprendiz es liberado de las limitaciones de su circunstancia inmediata. El aprendizaje instrumental, de las contingencias del vivir, es auténtico aprendizaje, pero no es ni el único ni el más importante. El ser humano no es un mero buscador de satisfacciones contingentes, sino alguien que, desde siempre, se ha embarcado en empresas intelectuales, morales y emocionales. Es una aventura histórica y cultural. La educación liberal es la invitación a tomar parte en una conversación cuyos lenguajes son los diferentes saberes que configuran la cultura: las ciencias naturales, la historia, la filosofía, la poesía, etc., Aprender consiste en saber reconocer y discriminar estos lenguajes, familiarizarse con las condiciones de su pronunciación y hablarlos. Okeshott propone entender estos lenguajes como “voces, cada una de las cuales expresa una comprensión distintiva y condicional de mundo y un idioma diferente de auto-comprensión, y la cultura misma como la conjunción de esas voces del modo en el que pueden ser unidas para dar lugar a una conversación.”⁸

La teoría liberal alienta la distinción, jerarquizada, de dos mundos o ámbitos de conocimiento. Se deja oír, por ejemplo, en quienes justifican la existencia de dos sistemas claramente separados, uno de formación profesional y otro de formación académica, y también, hoy, en quienes critican el enfoque del aprendizaje por competencias.⁹ Las instituciones educativas, se afirma, no están para formar en urgencias vitales, o plegarse a las necesidades del mundo productivo, sino que se mueven por una vocación de servicio a un saber de cualidad superior. Para ellos este saber escapa al concepto de competencia, cuyo contenido a menudo limitan a lo meramente instrumental y procedimental,

⁸ Okeshott, M. (1989) A place of learning, en Fuller, T. (Ed.) *The Voice of Liberal Learning. Michael Okeshott on Education*. New Haven y London, Yale University Press, p. 39..

⁹ Véase, por ejemplo, el debate sobre *Bildung* frente a competencias básicas organizado por la revista *Zeitschrift für Pädagogische Historiographie*, y publicado en: Tenorth, H.E. et al (2008) Diskussion: Bildungstheorie angesichts von Basiskompetenzen, *Zeitschrift für Pädagogische Historiographie*, 14, pp. 26-47.

identificando un modelo de educación o aprendizaje basado en el logro de competencias con un modelo débil en el aprendizaje de contenidos informativos y conceptuales o de escaso valor intelectual.

La separación de dos ámbitos de conocimiento o modos de saber, uno superior y otro inferior, que late en el debate en torno a las competencias, tiene una ramificación que afecta a la propia construcción del conocimiento teórico de la educación, y, permite entender que desde el cielo académico de la pedagogía y la Teoría de la Educación, el mundo de la escuela se haya mirado a veces con desdén. La alta pedagogía no está para banalidades, sino que su interés debe ser la búsqueda de lo esencial o la explicación científica de los fenómenos, el mundo elevado de los ideales morales o de las leyes científicas. Esta distinción está presente en el propio origen institucional del conocimiento pedagógico en nuestro país, que se inaugura, como es sabido, en 1904, con la creación de la Cátedra de Pedagogía Superior en el Doctorado de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Madrid, detentada por Manuel Bartolomé Cossío. El adjetivo “superior” elegido para la denominación de la cátedra, pretendía establecer cierta distancia con respecto a la pedagogía “baja” que se enseñaba a los maestros de escuela.¹⁰ Cossío, gran defensor del papel del maestro, reaccionó, por ello, contra esta denominación. En una conferencia pronunciada poco después de haber tomado posesión de la Cátedra, decía:

“También acerca del maestro conviene combatir un fetichismo. Consiste en creer, como cree la generalidad, que hay categorías en la función educadora; que hay una jerarquía docente que va aneja al cargo; que hay, en suma, varias Pedagogías, una superior y otra inferior, cuando no también otra intermedia.

No voy a negar, como comprenderéis, que existe semejante serie gradual en nuestro organismo administrativo y en el de todo el mundo; lo que niego rotundamente es el valor de aquel prejuicio que en la conciencia social, hoy, históricamente, está arraigado, y de donde procede esa uniforme común organización del cuerpo docente, a saber: que para la función del maestro de escuela basta una formación pedagógica elemental o inferior, mientras que a la esfera universitaria corresponde, por necesidad, una Pedagogía superior, de orden más elevado.”¹¹

La separación de ambos mundos culmina en los años setenta con la introducción del modelo de las Ciencias de la Educación, con el que se consolida la denominación de Teoría de la Educación para nuestro campo de estudio. Éste modelo se había implantado unos años antes en Francia, por iniciativa de Maurice Debesse, Gaston Mialaret y Jean Château, entre otros, con la intención, nos recordaba Mialaret en una entrevista que mantuvimos con él en París en agosto de 2008¹², de destacar la posibilidad de estudio científico de la educación,

¹⁰Ruiz Berrio, J. (2004) Xéne de dos estudos de pedagogía universitarios en España, *Revista Galega do Ensino*, 44, pp. 111-131.

¹¹Cossío, M. (1966) *De su jornada, fragmentos*. Madrid, Aguilar, pp. 191-192

¹²La entrevista con Gaston Mialaret la mantuvieron Gonzalo Jover y Bianca Thoilliez, como parte de una investigación sobre la implantación en España del modelo de las Ciencias de la Educación. Véase: Jover, G. y Thoilliez, B. (en prensa) La pedagogía “au pluriel” y su incidencia en la reformulación del conocimiento teórico de la educación en España, en Hernández Díaz, J.M. (Ed.) *Influencias francesas en la educación española e iberoamericana 1808-2008*. Salamanca, Ediciones de la Universidad de Salamanca.

más allá de su significado puramente práctico, lo que exigía diferenciarla de la pedagogía de intención didáctica que se estudiaba en las Escuelas Normales:

“La cuestión, para mí, es de giro epistemológico. La pedagogía dice: hay que hacer esto, esto está bien, esto no está bien. Pero es una especie de disciplina prescriptiva, prescribe cosas. Nosotros, las ciencias de la educación, consideramos el hecho educativo como un hecho social y lo examinamos independientemente de las condiciones pedagógicas. He desarrollado aquí la noción de situación de educación (...) Es el momento en el que tiene lugar la acción, que existe, que se produce ahí siempre. Nos separamos de la acción, tomamos distancia para examinar sus razones, no en función de ideas pedagógicas o filosóficas, sino en función de una mirada científica, objetiva (...) En Francia, y es la propia historia de la educación quien nos lo enseña, la pedagogía era dominio de las Escuelas Normales primarias, que formaban a los profesores de escuela primaria. Era ahí donde se aprendía cómo dar la clase. Eso era la pedagogía (...) Y como me gusta repetir a veces, citando a Alfred Binet, en pedagogía todo se ha dicho pero nada se ha probado.”

Los cambios epistemológicos y organizativos posteriores (investigación-acción, investigación cooperativa, reflexión en la práctica, unificación institucional de los estudios de pedagogía y de magisterio en un mismo centro, etc.) no han logrado quebrar la brecha entre estos dos universos epistemológicos, como hemos tenido ocasión de comprobar en un análisis de las propuestas de base - *Libros blancos*- de las nuevas titulaciones adaptadas al Espacio Europeo de Educación Superior EEES.¹³ Disponemos ahora de la oportunidad histórica para alentar su acercamiento.

La discusión en torno a la implantación del EEES, en que nos ocupamos estos días, ha puesto también de manifiesto que la crítica al enfoque de las competencias, como un modo de saber menor, se exagera sobre todo cuando pretende ser aplicado a la educación superior. Las competencias no parecían molestar a nadie cuando se usaban sólo en la formación profesional, ni levantaban tampoco tantas pasiones cuando quedaban confinadas en los niveles inferiores del sistema educativo. Esta diferente consideración responde a la idea de que la educación primaria, la secundaria y la profesional son sobre todo un ámbito de socialización, mientras que la educación superior es un ámbito inspirado en la libertad. Como señaló Richard Rorty en un polémico artículo, este “reparto” ha podido mantenerse sobre la presunción, en la que básicamente están de acuerdo la derecha y la izquierda políticas, de la distinción “entre naturaleza y convenciones y entre lo que es esencialmente humano y lo que es inhumano”.¹⁴ La separación radical de ambos ámbitos, a los que corresponden un modo de saber inferior y otro superior, se sostiene, sin embargo, mal en un mundo que se ha hecho cada vez más incrédulo acerca de las esencias, de la discontinuidad entre el mundo de la vida y el mundo de los ideales normativos, y se asume que entre socialización y libertad, ser y deber ser, hay una necesaria relación de continuidad.

La incredulidad con respecto a la separación de ambos mundos se manifiesta en las dudas, que comparten los teóricos de la desescolarización y los defensores de la educación liberal, con respecto a las posibilidades de la escuela moderna de responder a las exigencias

¹³ Bruno-Jofré, R. y Jover, G. (2008) Los estudios de formación docente y pedagógica en Canadá y España: cambios programáticos e institucionales en el escenario de internacionalización de la educación, *Revista de Educación*, nº 347, pp. 397-417.

¹⁴ Rorty, R. (1990) Educación sin dogma, *Facetas*, 2, p. 44.

de una educación como la que ellos planteaban. Para Illich las escuelas son lugares inapropiados para el aprendizaje de destrezas, pero “son todavía menos eficientes en la disposición de circunstancias que alienten el uso irrestricto, exploratorio, de habilidades adquiridas, para lo cual reservaré el término de ‘educación liberal’. El principal motivo de esto es el que la escuela sea obligatoria y llegue a convertirse en la escolaridad por la escolaridad: una estadía forzosa en compañía de profesores, que paga con el dudoso privilegio de continuar en dicha compañía. Así como la instrucción de destrezas debe ser liberada de restricciones curriculares, a la educación liberal debe desligársela de la asistencia obligatoria.”¹⁵ Y, según Okeshott, la educación liberal encaja mal en una época en la que los niños se convierten en objeto de seductoras trivialidades, que no invocan a la reflexión ni a la elección, sino a la participación inmediata. “En estas circunstancias, la escuela es notablemente irrelevante. En gran medida, ha renunciado a su carácter de lugar aparte, donde se pueden escuchar frases de otro tipo y se pueden aprender otros lenguajes diferentes al del apetito. Ya no proporciona retiro, ni ofrece liberación. Su mobiliario son los juguetes con los que quienes llegan están ya familiarizados. Sus virtudes y vicios son los del mundo alrededor.”¹⁶

1.3. La teoría liberal del saber escolar responde a la idea de la separación del mundo de los altos ideales educativos y el mundo de las urgencias vitales. De aquí su decepción cuando esa separación se hace difícil de justificar. Cabe, sin embargo, otra forma de trazar esta relación, como la propuesta por el pragmatismo pedagógico. Frente a la tesis de la discontinuidad entre ambos mundos, el pragmatismo se presentará como una filosofía de la continuidad. La escuela se convierte, como decía, Dewey, en un microcosmos social, cuyas funciones más importantes son “simplificar y ordenar los factores de las disposiciones que se desea desarrollar; purificar e idealizar las costumbres sociales existentes; crear un ambiente más amplio y mejor que aquel por el cual el joven sería probablemente influido si se le abandona a sí mismo.”¹⁷

A partir de aquí, el fracaso de la escuela puede considerarse, entonces, como el fracaso en cumplir estas funciones. En lugar de incorporar selectivamente el ambiente exterior, liberándola, como decía Dewey, de lo trivial, de lo muerto, y de lo objetivamente perverso, la escuela se ha dejado sin más invadir por ese mundo exterior. Así lo hemos podido comprobar en una reciente investigación etnográfica sobre las costumbres de los adolescentes dentro y fuera del entorno escolar. Lo que la observación de la vida del aula revela no es tanto, o sólo, la separación de la escuela del mundo de la vida, sino más bien la inversión de su relación. La escuela, en su intento, quizás, de mantenerse como un universo aparte, imbuida de un ideal del conocimiento desconectado de los intereses vitales de quienes asisten a ella, ha sido colonizada por el mundo externo. Esta colonización se detecta en fenómenos tan diversos como la modalidad de expresión utilizada en el aula, que refleja el lenguaje cotidiano de los jóvenes, la forma de vestir, de dirigirse a los demás, de moverse por el espacio físico, etc. La invasión del mundo de la vida en el interior del mundo escolar, ha supuesto una inversión de las reglas de juego que regían en la escuela mientras fue castillo guardián de un saber de cualidad superior. Por decirlo en los términos de uno de nuestros colaboradores, que participó en el trabajo de campo: “Se comprueba,

¹⁵ Illich, I. (1985) *La sociedad desescolarizada*. México, Joaquín Mortiz.

¹⁶ Okeshott, p. 41.

¹⁷ Dewey, J. (1995) *Democracia y educación*. Madrid, Morata, p. 31.

tras las observaciones hechas, un modelo en el que no es el alumno el que tiene que acostumbrarse a las reglas y a las actitudes del profesor, sino lo contrario; los chicos se comportan como si estuvieran fuera del colegio (aunque con menor libertad) y ‘premian’ a los profesores menos formales, o sea los que más se acercan al modelo de relaciones sociales que ellos viven en su vida cotidiana”.¹⁸

Este proceso de cambio en el que la escuela se ha visto invadida por el mundo exterior está generando confusión y desconcierto, tanto en el alumnado como en el profesorado. El primero porque no tiene unas pautas de referencia claras con respecto a su papel en la escuela y el comportamiento a seguir, y el segundo porque se ve desposeído de la autoridad y seguridad que otorga el modelo educativo academicista. Cuando la función de la escuela se reduce a la mera transmisión de saberes técnicos, es fácil que pierda su identidad, porque efectivamente esos conocimientos pueden adquirirse en otros lugares y de ese modo, la única función del maestro es ofrecer los contenidos, del modo más entretenido posible, para que nadie se “aburra”. Este desconcierto y pérdida de identidad es visible en algunas de las entrevistas mantenidas con profesores de secundaria, como parte de la investigación mencionada anteriormente:

“Y pues eso, intentar meter audiovisuales. Si les pone una pantalla, les has conseguido, les tienes ganados ya, da igual lo que vaya dentro. [...] Un retroproyector, una tele, lo que sea. Ahora por ejemplo que estamos viendo el tema de la publicidad, les he bajado anuncios argentinos de Internet, y nos lo estamos pasando muy bien con anuncios de preservativos argentinos... Intentar que no se aburran porque es un..., tiene que ser lo básico. Hay muchos profes que vienen de dar BUP y COU, y tienen unas expectativas muy altas para los alumnos, y creo que no se dan cuenta de que las cosas han cambiado mucho, y que hay que cambiar con los alumnos. Tiene que ser lo básico, no nos podemos esperar demasiado; entonces, que les guste un poco, que capten algo, y que no se creen conflictos. Aquí por lo menos. Y en los que sean más conflictivos, que no haya sangre por el suelo me parece un objetivo a cumplir estupendo, y luego ya nos planteamos más. Es un problema de mentalidad del *profe*. Te tienes que educar a que Shakespeare no lo vas a ver, y si llegas a Calderón vas que chutas.”¹⁹

1.4. Ante esta realidad cabe repensar la escuela y pensar sobre su función probablemente no tanto como un microcosmos social ni tampoco como algo alejado de las urgencias vitales sino más bien como un sistema que continúa incorporando selectivamente el ambiente exterior pero que a la vez ofrece patrones y genera aprendizajes para que el escolar aprenda a regular su interacción con el mundo de las urgencias vitales y a comprender y no sólo describir su mundo y el mundo. Se trataría de pensar la escuela y por ende lo que ella debe enseñar o los aprendizajes que debe propiciar en función del mundo externo y a la vez como un espacio con cultura y vida propia. La escuela como un sistema y un lugar donde aprender a regular la tensión entre el mundo de la vida y el mundo escolar. Un sistema con su concepción del tiempo y del espacio abierto a la realidad del mundo

¹⁸ Ministerio de Ciencia e Innovación. Proyecto I+D+I SEJ2007-60622/EDU. Investigador principal: Fernando Gil Cantero (Universidad Complutense de Madrid).

¹⁹ Fragmento de una entrevista con una profesora de lengua de un instituto público de educación secundaria obligatoria, realizada en el marco del proyecto de investigación SEJ2007-60622/EDU al que nos hemos referido anteriormente..

exterior que prepara al escolar para disfrutar con los estímulos del medio, para conversar sobre su mundo - el de la escuela y el de la vida-, para avanzar en su comprensión y para construir conocimiento y metacompreensión.

La escuela debe enseñar a leer y a interpretar lo que acontece en su alrededor. En ella se debe aprender que no todas las lecturas son iguales ni tienen el mismo valor. Propiciar el interés por lo que ocurre en nuestro mundo, aprender a ver y a escuchar, a describir y a comprender, a reconocer el valor de la tradición mediante la transmisión oral y el estudio de lo que expresan las generaciones de los mayores y aprender a pensar sobre lo que se habla, lo que se hace y el mundo de los sentimientos deberían ser los ejes vertebradores de la actividad escolar. Esta concepción sobre la escuela como espacio de conversación y como lugar de estudio, abierto al mundo de la vida, debería permitir que el escolar pudiera construir de forma autónoma y en situación de interacción social su modelo de vida buena basado en criterios de justicia, equidad, compasión y responsabilidad y aprendiera a regular su comportamiento en función de los diferentes contextos de crianza y educativos en los que pueda encontrarse, dentro y fuera del mundo de la escuela.

La escuela no debe enseñar lo que puede aprenderse en otros sitios pero necesita lo que se aprende o puede aprenderse en otros sitios como contenido para que los escolares aprendan a tener criterio propio y alcancen las competencias necesarias para conducir su vida de manera sostenible y sustentable a nivel personal y comunitario. La escuela debe facilitar al escolar un saber construido sobre sus aprendizajes formales e informales y el aprendizaje de las prácticas necesarias para aprender a aprender de forma autónoma a lo largo de la vida mediante la participación en procesos de construcción colaborativa del conocimiento²⁰.

2. ¿Debe la escuela dar el mismo saber a todos?

2.1. La cuestión fundamental que se plantea en esta pregunta es si el alumnado de la enseñanza obligatoria debe estudiar unos contenidos básicos comunes a todos, o, por el contrario, estos contenidos se deben diversificar en función de sus diferentes intereses, motivación y capacidades. En el fondo del tema está la controversia sobre dos principios que deben presidir toda acción educativa: igualdad y libertad. En estos principios se sustentan los planteamientos que abogan por una mayor comprensividad o diversidad del sistema escolar, que se encuentra permanentemente sumido en la búsqueda del equilibrio entre ellos.

De cualquier manera, es necesario matizar estos conceptos a la luz de su evolución histórica. En la década de los sesenta, cuando se fue implantando el modelo de escuela comprensiva en el ámbito europeo occidental, se entendía que el rendimiento educativo de

²⁰ Gros, B. (2008) *Aprendizajes, conexiones y artefactos. La producción colaborativa del conocimiento*. Barcelona, Gedisa.

los sujetos pertenecientes a las diversas clases sociales debía ser básicamente el mismo. Hoy en día se ha superado este modelo de “igualdad de resultados” del alumnado, así como la igualdad “de acceso y de oportunidades”, y se entiende que la aspiración a unos niveles básicos comunes, debe combinarse con la diversificación y con un sistema de evaluación que valore el esfuerzo y los resultados partiendo de la situación inicial de cada alumno. De forma paralela, el principio de libertad, lleva a plantear una oferta educativa con un tronco común y elementos diferenciales que se adapten a la diversidad de capacidades e intereses legítimos del alumnado. Se entiende que no se puede ejercer la libertad en contextos escolares unitaristas, igualitaristas y uniformes.

2.2. La pugna entre los modelos comprensivos o diversificadores tiene un largo recorrido histórico. En un primer momento, la respuesta generada tras la universalización de la enseñanza hasta los 16, 17 ó 18 años en los países desarrollados, fue la diversificación interna para acoger la variedad de intereses y de capacidades de los jóvenes, así como la incorporación de la formación profesional al sistema educativo. Pero la diversificación acabó generando una categorización y clasificación social del alumnado. La teoría de la reproducción realiza una crítica a este modelo por el papel que ejerce en la legitimación de las desigualdades sociales. Para reducir estas desigualdades, aparecieron las propuestas de enseñanza comprensiva que unificaban las diferentes vías desarrolladas en la enseñanza secundaria²¹.

En nuestro país, para comprender la situación actual es necesario hacer un breve recorrido sobre la legislación educativa de las últimas décadas y la forma como ha evolucionado el tema de la comprensividad. La LGE de 1970, a pesar de no utilizar la palabra comprensividad, supuso un avance muy importante hacia la misma, al unificar la educación primaria, eliminar el bachillerato elemental y prolongar la escolarización obligatoria hasta los catorce años. También incorporó la FP al sistema educativo que, con el BUP, estableció dos itinerarios claramente diferenciados. Sin embargo, pronto se convirtió la FP1 en un itinerario desprestigiado destinado al alumnado que no conseguía el título de EGB.

En 1990, la LOGSE se plantea como uno de sus objetivos fundamentales superar el problema de la doble titulación al finalizar la escolaridad obligatoria. Para ello enarbola la bandera de la comprensividad, avalada por las teorías psicopedagógicas imperantes en el momento. Se elimina la FP1 y se unifica el curriculum con un “tronco común” hasta los 16 años. Esta medida permite posponer la separación del alumnado entre la vía académica y la vía profesional, que hasta el momento se venía produciendo a los 14 años, y equipara a España a la mayoría de los países de la UE - con la notable excepción de Alemania- en lo relativo a los años de escolarización - 10 años- . La intención inequívoca de esta medida es la de atenuar la reproducción de las desigualdades sociales ocasionadas por una orientación escolar y laboral prematura. La propia ley ya prevé las dificultades de educar con un currículo común y proporciona algunos mecanismos para abordarlas como son los grupos flexibles, las adaptaciones curriculares individuales o de grupo, o los grupos de diversificación curricular. Pero la complejidad de estas medidas, la escasez de recursos y la

²¹ Merino, R. ; Casal, J. y García, M. (2006): “¿Vías o itinerarios en el sistema educativo? La comprensividad y la formación profesional a debate. *Revista de Educación*, 40, pp.1065-1083

inadecuada formación de gran parte del profesorado para afrontar el reto educativo que se les planteaba, contribuyó a acrecentar las dificultades y a cuestionar el modelo de enseñanza comprensiva. Muchos institutos se quejan de la obligación que tienen de “retener” en las aulas a jóvenes de 15 años que no quieren estudiar, que “contaminan” al resto de la clase y que generan graves problemas de comportamiento²². Aunque, lo cierto es que nunca se llegaron a aplicar todas las medidas de atención a la diversidad que planteaba la ley, ni se le dio el tiempo suficiente para valorar la eficacia de estas medidas. De cualquier manera la realidad de los datos nos dice que alumnos y alumnas que cursaban sin dificultad la educación primaria comienzan a suspender y a quedar retrasados al iniciar la educación secundaria, llegando a cifras de 26 % de suspensos en 3º de la ESO²³.

Como reacción a esta situación, la LOCE del año 2002 se presenta como una ley contra la comprensividad, a la que atribuye la mayor parte de los males de la educación. La aportación fundamental de la ley, en el tema que nos ocupa, es la de introducir la diversificación de itinerarios en la enseñanza secundaria obligatoria, la cual deja de tener una comprensividad fuerte. La LOE de 2005 aunque es cierto que regresa en gran parte a los criterios de la LOGSE, también admite aspectos significativos de la LOCE, como la necesidad de diversificar el currículo en el segundo ciclo de la ESO y establecer vías diferentes para los alumnos de 15 años que no puedan seguirlo o tengan intereses diferentes y los alumnos de 16 que no hayan podido obtener el graduado. A estas vías las denomina Programas de Cualificación Profesional Inicial de acuerdo con la nueva Ley de Cualificación Profesional y FP de 2002, aprobada en la legislatura anterior. Además con la LOE se crean nuevas formas de acceso a la FP para los alumnos que no han obtenido el título de ESO pero que han cursado estos Programas, lo que supone volver a establecer una nueva vía similar a la que estableció la LGE para el acceso a FP de los no titulados. También aparece como novedad un módulo, que es voluntario para los mayores de 16 años y obligatorio para los menores, que se cursa para poder obtener el título de ESO.

Llama la atención el hecho de que estas leyes educativas se hayan elaborado sin el consenso de los dos grandes partidos políticos del país, que habitualmente utilizan el tema educativo como arma de confrontación política. La falta de acuerdo resulta tanto más llamativa cuando, en realidad, las posturas de fondo sobre el antagonismo diversidad/comprensividad no están tan distanciadas como ellos mismos. Es indudable que esta incomprensible postura de obstrucción política afecta negativamente a la estabilidad y calidad del sistema educativo.

2.3. Si analizamos el tema con perspectiva histórica podemos ver que los sistemas educativos más diversificados han introducido elementos de comprensividad y los más integrados han introducido elementos de diversidad curricular. El sistema de vías conectadas se puede considerar como el estándar europeo actual²⁴. En líneas generales se puede decir que existe una comprensividad fuerte en los sistemas educativos europeos, la

²² García Lopez,R.y Martínez Céspedes,M. (2001) *Los conflictos en las aulas de ESO: un estudio sobre la situación en la comunidad Valenciana*. Valencia. CCOO/L'Ullal Edicions

²³ Datos del MEC del curso 2001-2002 momento en el que en 6º de primaria promocionaba el 94,5% del alumnado, en 2º de ESO lo hacía el 81,8% y en 3º de ESO el 73,9%.

²⁴ Green,A.; Leney,T.y Wolf, A. (2001).*Convergencias y divergencias en los sistemas europeos de educación y formación profesional*. Barcelona. Pomares.

cual se va haciendo más débil conforme se avanza hacia el segundo ciclo de la enseñanza obligatoria y hacia el bachillerato. Nuestro país no es una excepción y podemos decir que el sistema educativo apuesta por el principio de igualdad con la existencia de un currículo común para todo el alumnado y la impartición de la enseñanza en una misma institución. Pero a su vez se introducen correctivos al principio de comprensividad estableciendo elementos diversificadores.

No podemos dejar de aludir a otro de los principios que, en el nuevo siglo, ha irrumpido con fuerza en el ámbito de la Educación Secundaria. Se trata del principio de la *excelencia educativa*, el cual se propone en las últimas reformas educativas con el propósito de combatir el bajo rendimiento educativo y el fracaso escolar²⁵. Está muy vinculado a las “teorías tecnocráticas” que abogan porque la escuela proporcione a los estudiantes el tipo de habilidades necesarias para tener éxito en las sociedades de las altas tecnologías y en la promoción y mantenimiento de los valores democráticos. En el fondo, se trata de volver a recuperar la legitimidad de la idea meritocrática, en respuesta a la crisis educativa actual.

En definitiva podemos decir que el debate entre la enseñanza comprensiva y la enseñanza diversificada sigue muy abierto, tanto en nuestro país como en los de nuestro entorno, pero el análisis de las últimas reformas educativas realizadas demuestra que se promueven de forma conjunta ambos principios bajo fórmulas como las de alcanzar la excelencia educativa en todos los alumnos y sin admitir exclusiones por razones pedagógicas, económicas o sociales²⁶. No puede ser de otra forma, pues la escuela, además de ser un lugar donde se prepara para la vida, también enseña las habilidades y conocimientos que son necesarios en el mundo laboral. El debate entre un modelo de escuela que prepara para los estudios posteriores y para el mundo del trabajo y aquel que prepara para una ciudadanía democrática y plural, está fuera de tiempo. La escuela debe ser capaz de integrar las dos tareas mencionadas formando alumnos y alumnas que sean hábiles, pero también buenas personas²⁷.

Sin embargo no siempre es así. La realidad muestra cómo una parte de las familias al referirse a la educación de sus hijos continúa pensando que la formación en valores es una cuestión que puede ser resuelta en el ámbito privado de la familia y en cambio que la formación para el mundo del estudio y del trabajo depende casi exclusivamente del ámbito de la escuela. En parte por ello buscan para sus hijos la escuela que creen que mejor los preparará para el estudio y el trabajo relegando si fuera necesario a un segundo plano otras cuestiones y entre ellas las relacionadas con la formación en contextos plurales y heterogéneos que permitan apreciar valores como el respeto a la diferencia o el pluralismo como valor. La mayoría de familias piensa al inicio de la escolaridad, incluso cuando sus hijos no son brillantes, que eligiendo una escuela especialmente exigente en los resultados de aprendizaje y preocupada por la excelencia está eligiendo lo mejor. Afortunadamente también hay muchas que eligen un modelo de escuela ponderando el aprovechamiento

²⁵ Jorganes, J.(2007) *Algunas propuestas para la escuela del nuevo siglo*. Barcelona. Octaedro.

²⁶ García Garrido,J.L. y García Ruiz,M.J. (2005) *Temas candentes de la educación del siglo XXI*. Madrid. Ediciones Académicas.

²⁷ Martínez, M. y Bujons, C.(Coords) (2001) *Un lugar llamado escuela*. Barcelona. Ariel.

escolar en sus diferentes facetas, valorando la educación de sus hijos en términos de éxito escolar y sobre todo personal, es decir en términos de resultados de aprendizaje y también de felicidad y buena convivencia. Algunas de estas familias confían en que la práctica pedagógica en un modelo de escuela basado en la comprensividad curricular puede ser tan eficaz en términos de éxito académico y de excelencia como en el modelo diversificado y además que tal modelo comprensivo comporta también una cierta comprensividad, en términos morales, integradora y favorecedora de la convivencia. Sin embargo esto no siempre es evidente. El modelo comprensivo ha producido en nuestro sistema educativo dosis altas de segregación escolar, por lo que del mismo modo que debe pensarse la posibilidad de que un modelo comprensivo favorezca excelencia, quizá habría que al menos, plantear la posibilidad de que una diversificación - no de itinerarios sino de proyectos educativos vinculados o no a itinerarios- de la oferta educativa produzca también una educación inclusiva y favorecedora de la convivencia en contextos plurales.

Aunque puede parecer que la integración se asocia a la idea de escuela común y la segregación a la diversidad y la elección, los modelos educativos de los últimos años nos están mostrando que esta asociación no es tan evidente entre otras razones por ejemplo por la segregación residencial de las grandes ciudades que al margen de la voluntad del legislador en materia educativa hacen que los centros sean cada vez más homogéneos. Además el modelo comprensivo, entendido desde el punto de vista curricular, ha generado frustración al no ir acompañado de recursos humanos y materiales suficientes. La falta de responsabilidad de algunos gobiernos en algunos países ha generado desconfianza en relación a este modelo y está dificultando que de hecho la escuela sea lo suficientemente integral e integradora como para convertirse en el factor de vertebración y cohesión social que debería ser. El debate sobre el modelo de escuela y sobre si ésta debe ofrecer el mismo saber a todos probablemente puede resolverse a nivel declarativo, es decir, afirmando que la escuela debe integrar las dos tareas – el logro de excelencia en los aprendizajes y de ser escuela inclusiva- pero el problema real debe resolverse a nivel propositivo y ése sólo se resuelve mediante la promoción y apoyo a proyectos educativos fuertes que integren la tarea del equipo docente de un centro en el logro de ambos objetivos, políticas educativas que generen las condiciones que garanticen calidad y equidad en la escuela y políticas públicas en educación, familia e infancia centradas en el logro de una mayor inclusión social.

2.4. El saber escolar no consiste sólo en aquello que de forma explícita se pretende enseñar y que los alumnos aprendan. El saber escolar se construye por ejemplo a partir de los textos escolares y del tratamiento que estos hacen de las cuestiones científicas y de la historia, de los valores y de las cuestiones socialmente controvertidas, de los enlaces y el contenido de las fuentes de información seleccionadas para su uso mediante las pizarras digitales y también a partir de la observación e interiorización por parte del alumnado de las prácticas sociales que conforman la vida del centro y las relaciones entre el profesorado. El saber escolar incorpora lo implícito, lo que se aprende incidentalmente, la educación informal que atraviesa toda la escuela y que mediante la labor del profesorado y la confianza que la sociedad deposita en ella la conforma como espacio de convivencia y aprendizaje.

Las escuelas y el saber que propician son, en buena medida y más allá del currículum, aquello que el profesorado conforma mediante su trabajo y compromiso, y también con sus actitudes, valores, objetivos e ilusión. Por ello parecería lógico que la calidad de la escuela y del saber escolar estuviera en función de la calidad de sus docentes. No obstante, para que su trabajo sea provechoso la mejora imprescindible de la labor docente debe ir acompañada de mejoras en otros ámbitos. Por ejemplo con relación a la competencia del docente para trabajar en equipo y compartir proyectos o con relación a la mejora de la gestión de la función docente, a la coordinación y la corresponsabilidad entre administraciones educativas y locales, a la promoción de compromisos entre escuelas de un mismo territorio, a la atención a la infancia y familia en los diferentes entornos educativos y con relación al fortalecimiento de la propia institución escuela si queremos que ésta – tanto la de titularidad pública como la concertada- sea eficaz y genere confianza. Convendría al respecto profundizar en alguna de las cuestiones planteadas y proponer vías que posibiliten a los docentes adscribirse a un centro por su proyecto educativo singular, comprometerse en la vida del mismo y colaborar en su desarrollo. Para que esto fuera posible en todos los centros, tales vías deberían garantizar una estabilidad razonable en los equipos docentes de los centros de titularidad pública. Probablemente sería una buena forma de avanzar hacia un modelo en el que la diversidad de escuelas y de proyectos educativos fuera compatible con el logro de más inclusión social siempre que tales proyectos compartieran qué es el saber común que la escuela ha de propiciar.

En esta línea entendemos que el principio democrático de la igualdad efectiva de derechos y oportunidades consagrado en nuestra Constitución, se debe entender como la obligación de dar a cada uno el saber necesario para formarse como persona y tener éxito en la vida. Podemos considerar que tal logro es más o menos complejo o que el sistema educativo y su práctica actual requieren cambios y mejoras, pero conviene que el debate sobre estas cuestiones no cierre el tema. La atención a la diversidad obliga al sistema a tener una gran flexibilidad, tanto en la organización como en el currículo, de tal forma que trabajando sobre contenidos muy variados, todos puedan obtener una acreditación que no cercene sus posibilidades futuras. También entendemos que nuestro sistema educativo, y especialmente en la etapa de secundaria, está centrado en una educación de tipo racional en la que se concede escasa importancia a la educación emocional y de los sentimientos y a la educación de la voluntad. Constatamos que el fracaso escolar medio en España está en niveles aproximados del 30% en la escolaridad obligatoria. Las causas de este fracaso son variadas y complejas, pero sin duda algunas de ellas están relacionadas con el exceso de información descontextualizada que se obliga a estudiar al alumnado de la ESO, con la distancia entre lo que se enseña en la escuela y la cultura de los alumnos y con el exceso de contenidos de tipo conceptual, en ocasiones fruto de la visión parcial que tiene cada especialista en su disciplina, especialmente en la enseñanza secundaria. Con toda probabilidad coincidiremos en que es necesaria una escuela que permita aprender a seleccionar la información de que disponemos; un modelo de enseñanza que permita interpretar la información y relacionarla críticamente con otras fuentes; vincular el aprendizaje a situaciones y problemas reales, trabajar desde la pluralidad y la diversidad, y

preparar para aprender toda la vida y que este planteamiento implica también un cambio en la organización de los centros, la distribución de los tiempos y los espacios, la compartimentación del conocimiento en asignaturas estancas y en la cultura laboral y docente del profesorado. Pero, tal y como decíamos, el debate y los acuerdos sobre estas cuestiones no deben cerrar el debate sobre en qué consiste lo común en el saber escolar.

Gabriela Diker desarrolla en su trabajo ¿Cómo se establece qué es lo común? las modalidades que adopta o ha adoptado la operación de establecer lo común en educación y los efectos de negación y exclusión que tal operación comporta. Definir, establecer qué es lo común, lo universal, lo básico y dirigirlo a todos sin excepción es el gran reto de la escuela moderna, pero una identificación entre lo común y lo homogéneo puede ser de nuevo el mejor camino para volver a calificar y clasificar a los alumnos y alumnas en función de su mérito individual y consolidar las desigualdades socioeconómicas y diferencias culturales de origen. Cuando nos referimos a un saber escolar común no debe entenderse como homogéneo. Las propuestas educativas orientadas al logro de más inclusión social cada vez abogan por la diversificación de modelos escolares. Estando de acuerdo en que es necesario que la escuela ofrezca un saber- conocimientos y experiencias-común a todos bajo formatos homogéneos o no, tal y como señala Diker, no podemos olvidar que también se espera de la escuela que prepare para el desempeño de funciones diferenciadas en la sociedad. Este doble aspecto del sistema – uno y múltiple- que ya formuló Durkheim sigue vivo y el debate sobre la definición de lo que es común para la escuela, si lo común es la escuela, el revés de lo común y las relaciones entre lo universal y lo común, sigue abierto.²⁸

3. ¿El saber escolar y el saber del profesor son lo mismo?

3.1. No debería serlo. Sin embargo en ocasiones lo es. Obviamente el saber del maestro y el del profesorado debe incluir aquello que debe enseñar pero no sólo eso. La identificación entre el saber necesario en un docente y el saber que debe transmitir es inoportuna y genera como mínimo dos efectos que están incidiendo negativamente en la calidad del sistema educativo, en la educación y aprendizaje de los escolares y en la función e identidad de la escuela. El primero consiste en entender que una óptima formación

²⁸ Diker, G. (2008) ¿Cómo se establece qué es lo común? en Frigerio, G y Diker, G. (comps) *Educación: posiciones acerca de lo común*. Buenos Aires, del estante editorial, pp 147-171

profesional de los futuros docentes puede alcanzarse solamente con una buena preparación en los contenidos de aprendizaje que deba enseñar, cuando para enseñar a aprender en cualquier ámbito del conocimiento la clave está no tanto en conocer los contenidos como el proceso de construcción y génesis de los mismos, así como los procesos de indagación y descubrimiento asociados. El segundo consiste en confundir la tarea del docente con la de un instructor o enseñante y obviar cualquier formación profesional del mismo en torno a saberes diferentes de los de su disciplina, cuando la tarea del docente es una tarea compleja y con un grado elevado de incertidumbre asociado no tanto al contenido de su enseñanza como a la regulación de los procesos de aprendizaje y convivencia en el espacio del aula y de la escuela. Conviene prestar atención a los dos tipos de efectos aunque el primero tenga una incidencia mayor en la educación infantil y primaria y el segundo en la educación secundaria.

El saber del maestro y del profesorado y consecuentemente su formación inicial y continua debe consistir en algo más que en los saberes que deben aprender sus estudiantes. Debe abordar como mínimo saberes sobre el escolar y sobre lo escolar y además contribuir al logro de competencias que permitan al docente ejercer su tarea en la sociedad actual con bienestar. No obstante el saber del profesor debe incluir el saber escolar y debe incluirlo en términos conceptuales e informativos, procedimentales y actitudinales y éticos. Ello significa que el saber del profesor debe incorporar competencias y saberes que permitan aprender de forma cada vez más autónoma a los escolares y que fomenten en éstos el interés por la formación y curiosidad por saber. Conviene establecer los mecanismos de garantía que sean necesarios para asegurar que los programas de formación del profesorado y las acciones de asesoramiento y de formación continua en el centro de trabajo profundizan en tales saberes, sin los que es difícil alcanzar el nivel de calidad en los aprendizajes de los escolares y en la educación que requiere el actual contexto social, cultural, laboral y tecnológico.

Obviamente de estos saberes, los de tipo procedimental y actitudinal se aprenden por la práctica, el ejercicio y la observación además de la reflexión y construcción personal, y por ello requieren espacios de convivencia y entornos de aprendizaje que reúnan determinadas condiciones. Tales condiciones serán más fáciles de conseguir si el profesorado muestra tales habilidades, procedimientos, actitudes y valores en su comportamiento docente y profesional de manera natural y cotidiana.

3.2 Nos referimos a continuación al saber del profesor más allá del relacionado con los contenidos a enseñar. En diferentes ocasiones hemos formulado nuestras propuestas sobre aquellos bloques de competencias que consideramos clave para la formación profesional inicial del futuro docente y también para la formación en el lugar de trabajo y continua. Creemos que en una sociedad de la información y de la diversidad como es la nuestra el docente²⁹ debe ser especialmente competente para: saber jugar con la información -formación intelectual sobre contenidos académicos-; saber regular situaciones

²⁹ Martínez , M. y Bujons ,C. (Coords.) (2001) *Un lugar llamado escuela en la sociedad de la información y la diversidad*. Barcelona , Ariel.

de docencia y aprendizaje y de convivencia en el aula; y debe estar en condiciones de ejercer su profesión con responsabilidad social y ética³⁰.

Pero si el saber del profesor ha de integrar contenidos que van más allá de los que constituyen el ámbito del saber que debe aprender el escolar, conviene considerar también los siguientes. En primer lugar el docente debe ser competente en el uso habitual de las tecnologías de la información y la comunicación, no sólo como usuario –que probablemente ya lo sea- sino como forma de trabajo y de expresión. El trabajo en red y la construcción colaborativa del conocimiento que permiten las tecnologías del aprendizaje y la comunicación son factores que pueden promover nuevas actitudes y estilos docentes óptimos para la promoción y consolidación de aprendizajes y saberes en los escolares.

En segundo lugar conviene que el docente esté formado profesionalmente en la gestión del espacio del aula y del tiempo escolar. La diversidad en las aulas y en los centros y la heterogeneidad del alumnado actual hace que la tarea de enseñar sea muy compleja y requiera una sensibilidad específica así como el dominio de competencias muy variadas que van mucho más allá del mero dominio de los contenidos conceptuales o procedimentales tradicionales. El profesor se tiene que enfrentar a unas diferencias que no sólo están entre los grupos sino en cada escolar. Escolares diferentes solucionan problemas idénticos y abordan situaciones semejantes con estrategias diversas. La gestión de la convivencia, del comportamiento y de la disciplina en aulas heterogéneas no siempre es una competencia innata en todo docente y sí es una competencia imprescindible para un adecuado ejercicio profesional capaz de generar las condiciones necesarias para que el aula sea un buen espacio de aprendizaje para todos y cada uno de los escolares. Resulta evidente que la incorporación de tecnologías al servicio del aprendizaje y el conocimiento en la escuela ya está cambiando el paisaje escolar e incluso, aunque sólo sea tímidamente, la organización del trabajo escolar en el aula. Por ello siendo conscientes de que es necesaria una preparación adecuada de maestros y profesores en relación con su gestión del aula, entendemos que ésta no es suficiente. Conviene incorporar actores en la escuela con funciones diferentes de las clásicas del maestro y profesor que compartan tareas con los docentes y que faciliten su trabajo de preparación, seguimiento y evaluación continua de los aprendizajes de los escolares. En contextos heterogéneos lograr buenos resultados de aprendizaje puede ser muy complicado e incluso inabarcable si no se dispone de la colaboración y recursos necesarios. La defensa de una escuela no homogénea y de los saberes que ésta puede permitir aprender, a diferencia de otras opciones escolares organizadas en función de criterios de mayor homogeneización social y cultural de las familias y de igualdad de condiciones para el aprendizaje en los escolares, requiere un aumento significativo de los recursos materiales y humanos, así como una mejor formación inicial y continua del profesorado.

En tercer lugar y relacionado en parte con lo anterior, el docente debe saber trabajar junto a otros profesionales de la salud, de los servicios sociales y agentes sociales,

³⁰ Martínez, M. (1998) *El contrato moral del profesorado*. Bilbao, Desclee de Brouwer.

laborales y culturales del territorio y la comunidad en la que se encuentre el centro en el que trabaje. Pueden identificarse diferentes factores que permiten afirmar que actualmente la tarea del profesorado se encuentra ante un cambio, o mejor dicho ante un conjunto de cambios que requieren cierta modificación de actitudes y valores del docente en relación a su función profesional. Estos cambios obligan a centrar la mirada del profesorado sobre lo que hace, fijándola no sólo en lo que es necesario enseñar, sino también en cómo lo hace, y en cómo garantiza que aquello que enseña se aprende con el fin de hacer más competente al alumno ante la vida, el estudio y el mundo laboral. Se trata de un cambio no menor que permite afirmar y reconocer la existencia de un nuevo paradigma educativo, y que obliga a replantear la educación y el trabajo de los docentes³¹. Pero no sólo el de los docentes. El docente y la escuela solos no pueden.

Los cambios hacen referencia a los alumnos –que han cambiado cualitativamente-, así como a sus familias –que también han cambiado–; a la necesidad de entender la educación como algo que no puede reducirse a la actividad escolar y que requiere alianzas, como mínimo, con el resto de agentes educativos y sociales; a la creciente presencia en aulas y barrios de niños y adolescentes con tradiciones y familias diversas que generan espacios de convivencia y aprendizaje en las escuelas de composición heterogénea y diversa tal y como antes comentábamos. La escuela sola no puede hacer bien su función y, obviamente, tampoco la función de ser un buen lugar de aprendizaje y de cultivo del saber. La escuela y el docente han hecho bien su función casi siempre en colaboración. A lo largo de la última década- como mínimo- la responsabilidad educadora de las familias ha disminuido y ha aumentado el número de familias- de composición muy diversa- que delegan sin más la educación de sus hijos e hijas a la escuela, convencidas además de que es su derecho. Sin embargo los tiempos actuales requieren más que nunca una colaboración intensa entre las familias y la escuela para poder aprovechar las posibilidades que la sociedad ofrece para el crecimiento personal y el progreso social. Es una sociedad más compleja que de manera natural no prepara para que las generaciones más jóvenes estén entrenadas y sean competentes para poder aprovechar el momento histórico que viven. A pesar de que nuestra sociedad es un buen espacio para gozar de más libertad, apreciar los valores de la democracia, y vivir un pluralismo que permite diferentes maneras de ser y de construir nuestras vidas, no es el mejor lugar para aprenderlo informalmente. Nuestra sociedad, las familias, los medios de comunicación, la propaganda, etc., no promueven precisamente la perseverancia, la atención y concentración en una tarea en concreto, el respeto a las normas o la aceptación de límites. Nuestra sociedad promueve el consumismo y crea necesidades ficticias que no ayudan a ser más felices ni a que el mundo sea más justo. Por todo ello la educación y la escuela en particular son más importantes que nunca y no podemos dejar a la escuela sola porque sola no podrá hacer bien su trabajo.

³¹ Martínez, M. (Dir.) (2008) *El professorat i el sistema educatiu català. Propostes per al debat*. Barcelona, Editorial Mediterrània i Fundació Jaume Bofill. Politiques, 62, p.175-197; Esteve, J.M. (2003) *La tercera revolució educativa. La educació en la societat del coneixement*. Barcelona, Paidós

Por ello y en cuarto lugar es necesario que entre los saberes del maestro y del profesor se incluyan aquellos que les permitan comunicarse de un modo efectivo con la diversidad de las familias y con otros profesionales de la educación – psicopedagogos, educadores sociales, profesionales sanitarios, etc.- encargados de trabajar con las familias y de persuadirlas de la necesidad de coordinar las intervenciones educativas. De nuevo no sólo es una cuestión de saber del profesor. El saber del escolar y su aprendizaje requiere saber del profesor y más cosas. Es necesaria una apuesta seria, con recursos humanos adecuados, para atender el número de situaciones cada vez más elevado de alteraciones emocionales y del comportamiento en la infancia y en la adolescencia, con una clara incidencia en el clima de aprendizaje del aula y en la salud mental de sus familias. Urge disponer de más servicios públicos de atención psicopedagógica, social, pediátrica y psiquiátrica para la infancia y la adolescencia, para sus familias y para los docentes, educadores y profesionales de la educación en general. Es necesario un nuevo planteamiento del conjunto de apoyos que hoy son necesarios para desarrollar una buena tarea educadora, la de la escuela y también la de la familia, sin la que es muy difícil la primera. Hace falta una mayor y mejor colaboración entre familia y escuela, pero servirá de poco si los gobiernos y la sociedad no dedican más recursos a incrementar la prestación de servicios de atención psicopedagógica, médica y social. La alianza entre todos los agentes educativos y la familia debe estar regulada y liderada por profesionales de la educación que estén bien preparados para ello y dispongan del tiempo y los recursos necesarios para afrontar esta tarea fundamental.

3.3. Conviene por último que el futuro docente se forme en aprendizajes y contenidos que nunca deberá enseñar. Que dedique tiempo a aprender por el hecho en sí y disfrute de aprender y sin necesidad de que lo que aprenda le pueda servir para su tarea docente algún día. Esta consideración creemos que conviene tenerla presente también y de manera especial en las ofertas de formación continua. La densidad cultural, el interés por saber más y la curiosidad intelectual del profesorado son una buena garantía de una educación de calidad. La educación, la escuela y la sociedad precisan docentes competentes y para ello han de ser capaces de movilizar todos sus recursos cognitivos -aprendizajes informativos y conceptuales, habilidades y actitudes y valores- para poder abordar con eficacia situaciones educativas reales. En este juego de fuerzas, racionales, volitivas y del mundo de los sentimientos, y en este ejercicio de inteligencia teórica y de inteligencia práctica, la formación intelectual del docente y su capacidad de asombro y emprendedora es fundamental.

4. ¿El saber escolar es relevante para elegir escuela?

4.1. Elegir una escuela es una de las decisiones más importantes que debe tomar una familia y habitualmente se vive con cierta preocupación. Los criterios que cada familia prioriza en la elección tiene que ver con muchas de sus características socio-económicas así como con sus expectativas y su percepción del saber escolar que procura cada centro. Los

resultados de una reciente investigación realizada en la Comunidad de Madrid³² muestran que los motivos fundamentales por los que las familias eligen el centro de educación infantil y primaria para sus hijos, se relacionan fundamentalmente, por este orden, con la cercanía entre centro y residencia (58%), las referencias que obtienen de sus conocidos (41%) y el proyecto educativo (35%).

La proximidad es el motivo de mayor peso en la decisión de las familias: el 58% lo incluyó en su respuesta y el 27% señaló este criterio en primer lugar. Algunas de estas concepciones se relacionan, de algún modo, con el saber escolar o cultura escolar de cada centro. Por un lado la elección basada en el criterio de proximidad representa la necesidad de organizar la vida familiar en función de horarios y exigencias laborales. La proximidad entre centro y residencia familiar facilita los desplazamientos al centro y la ayuda de las redes sociales cercanas como vecinos, familiares, etc. Pero también representa la búsqueda de una vinculación con el entorno a través de las relaciones creadas en el colegio. Es una forma muy sencilla de conocer y entablar amistad con otros niños y niñas de hogares cercanos con los que compartir juegos o celebraciones. Las familias con las que se relacionan en el contexto escolar suelen pertenecer a grupos sociales con unas características económicas y sociales más o menos similares pues, al elegir el lugar y el tipo de residencia, ya se produce este agrupamiento. A este vínculo comunitario se une la consideración de que la cercanía facilita el desplazamiento del niño por sí mismo o, al menos, reduce su tiempo de traslado al centro. Al margen de todas estas interpretaciones, existe un condicionante mucho más influyente en la elección relacionado con las políticas escolares. Las altas puntuaciones otorgadas por el criterio de proximidad prácticamente impiden la admisión en un centro distinto al asignado por la delimitación de la zonificación de los mapas escolares. Los padres conocen este proceso -no en profundidad pero sí lo suficiente para no asumir riesgos excesivos- y prefieren asegurarse la admisión antes que solicitar una plaza en un centro que quizá les resulta más atractivo, pero en el que no obtendrían la puntuación máxima por no encontrarse su domicilio en la zona de influencia del mismo, puesto que en muchos de esos casos, cuando no se obtiene plaza en el centro de primera opción, no se consideran el resto de opciones señaladas.

De lo que no cabe duda a la vista de los resultados de esta investigación, es que aunque el proyecto educativo³³ del centro es importante para las familias, no es determinante para su elección; sólo el 10% de las familias utilizan el proyecto educativo como criterio prioritario, y de ellas, casi el 75% de las respuestas se corresponde con alumnos matriculados en centros concertados. A pesar de la consideración del proyecto

³² Esta investigación “La elección de centro escolar en la Comunidad Autónoma de Madrid, ¿una posibilidad real? Análisis de la diversidad de la oferta educativa y de la configuración del mapa escolar en la CAM” es desarrollada desde el año 2008 por el Grupo de Investigación sobre Cultura cívica y Políticas Educativas de la Universidad Complutense de Madrid, del que forman parte los profesores Fernando Bárcena, Fernando Gil, Gonzalo Jover, Jorge Márquez, David Reyero y Patricia Villamor. El estudio se centra en la exploración y análisis de dos tipos de datos: los sociodemográficos y relacionados con la oferta educativa de los centros y los relativos a los criterios seguidos por las familias al enfrentarse a la decisión de elegir centro educativo para sus hijos. La recogida de datos se ha realizado en 21 centros de educación infantil y primaria (públicos y concertados) de diferentes zonas y características de toda la comunidad autónoma, repartiendo cuestionarios a 1300 familias con hijos en el primer curso de educación infantil y obteniendo aproximadamente un 20% de respuesta.

³³ Entendemos el Proyecto Educativo de un modo amplio, refiriéndonos a la concepción filosófica y pedagógica que subyace en su actividad educativa, incluyendo su orientación religiosa si la tuviera.

educativo, los motivos y frecuencia de las visitas a los centros durante el período del proceso de admisión previo a la matriculación definitiva, se reducen a la adquisición de información sobre el proceso y la recogida o entrega de documentación. Hay pocas referencias a entrevistas con equipos directivos y el 14% de las familias indicaron que no habían acudido al centro antes de realizar la matrícula.

4.2. A partir de estos datos, surgen muchas preguntas relacionadas con las causas de esta situación y también con el planteamiento de algunas medidas alternativas. En primer lugar, cabría plantearse si el criterio de proximidad establecido por la administración para regular la admisión en los centros sigue siendo pertinente.

El criterio de proximidad que se justificó en su origen como una medida a favor de la igualdad de oportunidades, ha dado lugar, como ya hemos indicado con anterioridad, a una gran segregación en las aulas debido principalmente, a la segregación residencial existente en las localidades españolas, producida por las posibilidades económicas y culturales. La tendencia, cada vez más pronunciada en el sistema educativo español, conduce a una realidad de centros homogéneos en su alumnado (sobre todo en lo relativo a niveles socioeconómicos y culturales y nacionalidad) y al mismo tiempo a una ausencia de diferencias pedagógicas entre ellos. Robson y Hepburn (2002)³⁴ afirman que las escuelas que atraen estudiantes en base a su ambiente de aprendizaje específico pueden lograr una población más heterogénea en estos aspectos. Las experiencias con las escuelas imán *magnet schools*³⁵ en Estados Unidos han atraído a muchos alumnos de fuera de la zona escolar del centro, logrando índices de integración muy superiores a los de las escuelas de alrededor. Empezar por ampliar (o eliminar en el caso de municipios pequeños) las zonas de admisión de los centros puede ser la primera medida para eludir esta segregación residencial. Una investigación reciente en 10 municipios catalanes apunta que los centros que representaban una menor segregación en relación con tres subgrupos de población distintos (padres sin estudios o con estudios primarios, padres con estudios postobligatorios y alumnado extranjero) eran los pertenecientes a los municipios en los que funcionaba una zona única de admisión. Estos niveles incluso mejoraban en los centros que habían pasado de zonas más rígidas de admisión a este modelo de zona única³⁶.

En una conferencia pronunciada en marzo de 2000, el Secretario de estado para la Educación y el Empleo del Reino Unido, David Blunkett animó a potenciar la diversidad de los centros y afirmó que la diversidad puede llevarse a cabo dentro de un sistema comprensivo³⁷. La cuestión fundamental es si puede existir verdadera diversidad dentro de la estructura de un curriculum nacional, cuyos estrictos requisitos pueden hacerla realmente

³⁴ Robson, W. y Hepburn, C.R. (2002). *Learning from Success: What Americans Can Learn from School Choice in Canada*. Milton y Rose D. Friedman Foundation and The Fraser Institute, p. 30. www.friedmanfoundation.org; www.fraserinstitute.ca.

³⁵ Estos centros y programas (adquieren distintas categorías en diferentes estados o ciudades), surgieron en los años setenta en Estados Unidos como centros con marcada especialización curricular y fueron específicamente diseñados para lograr un equilibrio racial adecuado mediante la admisión de alumnos de acuerdo a determinadas proporciones raciales.

³⁶ Alegre, M.A.; Benito, R. y González, I. (2008). Procesos de segregación y polarización escolar: la incidencia de las políticas de zonificación escolar, en *Profesorado, revista de curriculum y formación del profesorado*, vol. 12, nº2.

³⁷ Glenn, Ch. y De Groof, J. (2005). *Balancing freedom, autonomy and accountability in education*. The Netherlands: WLP, Vol. 2, p. 408.

complicada de alcanzar. Cuando el gobierno Social-Demócrata sueco permitió la creación de escuelas con carácter propio (lo que se llamó perfiles educativos) dentro del sistema escolar público, las diferencias entre los centros no tuvieron un gran impacto en el contenido educativo, pero sirvieron en gran medida para reforzar la identidad de la escuela. Estos resultados nos advierten de que no es necesario que se lleve a cabo una especialización curricular para que una escuela pueda configurar su propia misión compartida por todos los miembros que han de llevarla a cabo. La diversidad de la oferta en la enseñanza ha de basarse en la identidad específica de los centros escolares.

Al hilo de esta cuestión es necesario plantearse, junto con la ampliación de las zonas de admisión o la creación de zonas únicas, la posibilidad de otorgar a los centros mayor autonomía, fundamentalmente pedagógica, aunque también organizativa y de gestión, para que pudiesen responder al nuevo modelo de planificación. La excesiva y detallada normativa reguladora del funcionamiento de los centros impide un margen de autonomía y libertad a los equipos directivos y a los propios docentes para desarrollar proyectos educativos que los identifique y que al mismo tiempo los diferencie de otros.

Aquellos centros que han desarrollado alguna característica que los diferencia del resto, ya sea una especialización curricular o una innovación organizativa, han convertido esta diferencia en uno de los motivos más valorados por las familias a la hora de elegir centro para escolarizar a sus hijos. Los datos obtenidos de los centros bilingües, tanto públicos como concertados, incluidos en la investigación sobre la Comunidad Autónoma de Madrid, citada anteriormente, apoyan esta afirmación, ya que el 20% de los padres de los alumnos matriculados en estos centros señaló esta característica como criterio prioritario de elección, y el 38% lo incluyeron en el conjunto de motivos. Si eliminamos de estos datos, a aquellos centros que comenzaban el proyecto bilingüe ese año, las proporciones aumentan considerablemente. De modo similar, si mantenemos esa concepción amplia de la consideración de los proyectos educativos, los centros concertados con ideario religioso son elegidos en un alto porcentaje por esta diferenciación definida en su filosofía. Podemos pensar entonces, que si el saber escolar de los centros estuviese más claramente definido y compartido por los propios docentes que trabajan en el centro y si hubiera más información disponible para los padres y los alumnos sobre los fundamentos pedagógicos y filosóficos de su práctica, se podría favorecer una mayor movilidad de las familias en la búsqueda de centros acordes a sus intereses y expectativas.

Así pues, constatamos que en la comunidad educativa existen visiones diversas sobre lo que la escuela debe ofrecer y sobre el modo como ha de hacerlo. Esta ausencia de consenso alcanza hasta los aspectos básicos de la regulación educativa y es un reflejo la realidad social y política del país. Por ello entendemos que es difícil seguir manteniendo una única escuela común para todos - también dentro del sistema de titularidad pública- ya que el consenso sobre el que se desarrolló la escuela pública pese a las diferencias existentes, ya no existe.³⁸ Podría decirse que hoy el consenso es, más bien, el de un sistema escolar que, a partir del núcleo básico común que conforma el sustrato de la convivencia, ofrezca una variedad de opciones pedagógicas, en el sentido amplio de término, como corresponde a una sociedad en la que el pluralismo es un valor.

³⁸ Glenn, Ch. L. (2006). *El mito de la escuela pública*. Madrid: Encuentro, p. 32.

5. Consideración final

Algunas de las cuestiones planteadas a lo largo de la ponencia están en la frontera de un análisis sobre el saber escolar en sentido estricto. Probablemente no podría ser de otra manera ya que el saber escolar en sí mismo está influido por un conjunto de factores que no son siempre de carácter escolar. Así por ejemplo el saber escolar está condicionado por los saberes que se aprenden fuera de la escuela, y la concreción acerca del saber común que lo escolar debe propiciar está relacionado con la población a la que se dirige la escuela. Además, el saber que la escuela enseña y en ella se aprende está condicionado por la cultura docente y de centro que a su vez lo está por la formación del profesorado y por los criterios que regulan la elección de centro por parte de las familias. Incluso algunos de estos factores están mediatizados por otros de carácter geográfico, económico y/o de distribución de la población en el territorio, en especial en el caso de las ciudades.

Por ello algunas de las cuestiones planteadas podrían abordarse mejor en el marco del territorio que del espacio concreto de cada centro, y también con una mayor autonomía compartida entre los centros de un territorio en relación con la autoridad educativa central de cada Comunidad Autónoma. Una vía adecuada podría ser mediante la constitución de consejos de educación del territorio- en nada semejantes a los actuales consejos escolares municipales o de distrito- que tuvieran como principal función el diseño en la proximidad de políticas escolares y educativas que favoreciesen la inclusión social y la equidad en el territorio. Se trataría de un consejo de educación del territorio que fuera una plataforma representativa de las instituciones de titularidad pública y privada- no sólo las escolares- que realizan tareas educativas en un determinado territorio, y de las diferentes administraciones con capacidad y competencia para racionalizar, dinamizar y potenciar los recursos públicos y privados que se ponen al servicio de la educación.

Difícilmente podremos hacer más fuerte la escuela si no es aproximando el lugar donde se toman las decisiones al territorio en el que la escuela actúa y compartiendo entre todos los agentes educativos formales y no formales un proyecto educativo de territorio que combine autonomía de centros y diversificación de proyectos educativos de centro con compromiso compartido en el logro de más equidad e inclusión social en el propio territorio³⁹.

³⁹ A lo largo del año 2007 y 2008 la Fundació Jaume Bofill de Barcelona realizó un estudio sobre la gestión de la función docente en el marco del sistema educativo en Catalunya para el que convocó un seminario que reunió a más de treinta expertos en política educativa, política local, política laboral, administración de empresas y gestión de servicios públicos. Los miembros del seminario se reunieron en siete jornadas de trabajo a lo largo del período antes indicado y formularon sus propuestas que entre otras desarrollan algunas de las que apuntamos en esta consideración final. Pueden encontrarse en : Martínez, M. (Dir.) (2008) *El professorat i el sistema educatiu català. Propostes per al debat*. Barcelona, Editorial Mediterrània i Fundació Jaume Bofill. Politiques, 62, p.175-197; Esteve, J.M. (2003) *La tercera revolució educativa. La educació en la societat del coneixement*. Barcelona, Paidós