

MONOGRAFICO DE DEBATE

CLASES SOCIALES, PEDAGOGIAS
Y REFORMA EDUCATIVA

JULIA VARELA (*)

Cuando se iniciaba el tórrido verano, Miguel Pereyra, infatigable animador y difusor de intercambios de ideas, me propuso intervenir en la polémica que desde hacia unos meses habían iniciado Juan del Val y Juan Francisco Fuentes. Hasta ese momento únicamente había seguido por el *Diario El País* el «fuego cruzado» que estos dos colegas y amigos habían intercambiado. Acepté con gusto la invitación entre otras cosas porque se trataba de un debate centrado en el importante problema de las alternativas al actual sistema escolar; también porque en nuestro pobre panorama académico no son demasiadas las oportunidades para tratar cuestiones candentes que preocupan a un gran número de ciudadanos y, en fin, porque comparto con Juan de Val y con Juan Francisco Fuentes la urgente necesidad de promover cambios educativos en el marco común en el que se inscribe esta polémica, es decir, en un clima de libertad y tolerancia regido por ideales democráticos compartidos.

Ante todo quisiera precisar que no pretendo inclinar la balanza hacia uno u otro lado —¡Como si se pudiese zanjar la polémica!—. Creo, por el contrario, que he sido invitada a intervenir en la discusión para mantenerla abierta y, a ser posible, para proporcionar nuevos datos o nuevas perspectivas de análisis añadiendo así a posiciones, argumentadas fundamentalmente desde la historia y la psicología infantil, otra forma de enfocar las cuestiones educativas desde un modo peculiar de entender la sociología de la educación. Ahora bien, rechazar el papel de juez no significa neutralidad, y los lectores podrán percibir con facilidad en qué medida mis posiciones concuerdan o no con las de los protagonistas de este debate.

Las innumerables propuestas defendidas se podrían agrupar en cuatro apartados o dimensiones que quizá podrían ayudar a delimitar con mayor precisión las opciones fundamentales en juego. En primer lugar figura el papel de la historia de la educación escolar o mejor de la genealogía de «la escuela», como ins-

(*) Universidad Complutense.

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

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

GENEALOGIA DE LA ESCUELA OBLIGATORIA

A la hora de discutir sobre la reforma de «la escuela», y de los modelos a seguir, puede resultar útil recorrer la sociología histórica de la educación, ya que como mostró Durkheim en *L'évolution pédagogique en France* el actual sistema escolar no nació de golpe, sino que es fruto de procesos históricos y sociales a través de los que se han ido conformando y ensamblando sus piezas constitutivas. Las instituciones escolares hoy existentes son en parte herederas de una forma modélica de educación elaborada y puesta en práctica por los colegios de jesuitas que surgieron en el siglo XVI⁽¹⁾. En otro lugar he mostrado cómo instituciones escolares «privadas» fabricadas en moldes eclesiásticos sirvieron de paradigma a las instituciones escolares estatales. Los términos educación y escuela se prestan por tanto a confusión ya que engloban distintos modos de educación e instituciones con finalidades y funciones muy diversas. Conviengamos en llamar Escuela a unas instituciones educativas que constan de una serie de piezas fundamentales entre las que sobresalen el espacio cerrado, el maestro como autoridad moral, el estatuto de minoría de los alumnos, y un sistema de transmisión de saberes íntimamente ligado al funcionamiento disciplinario. Desde los colegios de jesuitas a la actualidad esas piezas están presentes en la lógica institucional de los centros escolares tanto públicos como privados. Sin duda han sufrido retoques, transformaciones y hasta metamorfosis, pero las escuelas siguen hoy como ayer privilegiando las relaciones de poder sobre las de saber. Ahora bien, aunque prácticamente en todos los países en

(1) E. Durkheim, *L'évolution pédagogique en France*. PUF, Paris, 1938. (Libro editado por Ediciones La Piqueta, con el título *Historia de la educación y de las doctrinas pedagógicas. La evolución pedagógica en Francia*. Madrid, 1982.)

que rige la obligatoriedad escolar los niños pasen una parte importante de sus vidas en estas instituciones, el significado de su escolarización y la «rentabilidad» de su estancia en ellas varía en función de su origen de clase y de su sexo. En todo caso el conocimiento de cómo se montaron esas piezas es vital no sólo para comprender las funciones sociales proclamadas y latentes de las instituciones educativas, sino también para dosificar y baremar sus eventuales transformaciones.

Los sociólogos clásicos comprendieron muy bien el carácter histórico de los modos de educación institucionales y, por tanto, las posibilidades del cambio educativo. Así pues, se pueden abolir las formas escolares de educación sin alterar por ello el libre curso de la «naturaleza», pese a que son demasiados los estudiosos de la educación que buscan en Grecia y en Roma las raíces de un sistema de transmisión de saberes que se orquestó a partir de la Reforma protestante. En mi libro *Modos de educación en la España de la Contrarreforma* he intentado mostrar cómo en el específico momento histórico de formación de los Estados administrativos modernos coexistieron diferentes modos de educación institucionalizados destinados a «los niños» de diferentes estamentos sociales: príncipes y nobles, mediano estado y pobres (2). Sería preciso prolongar este trabajo hasta los tiempos presentes para mostrar que, tras el rótulo de la escuela única, siguen perviviendo diferentes modos de educación en función de la jerarquización de clases y de grupos sociales. La genealogía de los modos de educación escolares permite mostrar que, bajo una obligatoriedad común, existen instituciones que abarcan un amplio espectro: desde los colegios de élite y las academias de barrio hasta las más infradotadas escuelas públicas urbanas o rurales. Aún más, una misma institución adquiere significaciones distintas para los niños que la frecuentan con diferente capital cultural y económico, con diferentes formas de socialización familiar, con diferentes expectativas de futuro, con diferentes preocupaciones e intereses ligados a formas de socialización «extraescolares», a diferentes estilos de vida.

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

(2) J. Varela, *Modos de educación en la España de la Contrarreforma*. La Piqueta, Madrid, 1983.

(3) E. Durkheim, *Les règles de la méthode sociologique*. PUF, Paris, 1981, 20 ed. (Traduc. Akal, Morata y otras).

Cuando las guerras de religión desgarraban a la Europa cristiana los jesuitas erigieron sus colegios para proteger a sus discípulos (procedentes en su mayor parte de la naciente y pujante «burguesía» urbana) del demonio, el mundo y la carne, esos tres enemigos del hombre que, como afirmaba el catecismo del Padre Astete, «en todo tiempo y lugar nos combaten y persiguen». De estos centros salieron un gran número de funcionarios que precisaban los nacientes Estados administrativos. Una versión empobrecida de esos colegios y de su pedagogía fue obra de los «hijos» de San José de Calasanz que crearon las «Escuelas Pías» para niños pobres. Entre las funciones proclamadas de sus «escuelas» prevalecía también la de producir buenos católicos. El modelo calasancio, que curiosamente alcanzó su mayor auge a partir de la expulsión de los jesuitas tras el Motín de Esquilache, fue adoptado con pocos retoques por los encargados de elaborar los primeros planes de educación pública en nuestro país. Se arrinconaron así otros modelos educativos entonces vigentes, como por ejemplo la escuela mutua o lancasteriana y las escuelas pestalozzianas. Se trató de una opción importante porque a pesar de las transformaciones sufridas por la escuela pública durante el siglo XIX lo que triunfó fue «la escuela de los pobres» engendrada por una orden religiosa bajo el manto de las Monarquías absolutas. La escuela nacional mantuvo su cohesión frente a los embates de la ILE, las escuelas racionalistas promovidas por Ferrer, y otros modos escolares de educación inspirados fundamentalmente en la pedagogía rousseauiana, y sirvió de punta de lanza para destruir otras formas alternativas de educación más radicales, como fueron los programas de autoinstrucción obrera.

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

En el trasfondo del debate que nos ocupa la posición de Juan del Val —resumiéndola y, por tanto, simplificándola— sería una apuesta decidida en favor de un modelo de escuela centrada en el niño, en sus «supuestos intereses», que asumiese más radicalmente que la LOGSE los principios de las nuevas pedagogías psicológicas. La posición de Juan Francisco Fuentes —menos explícita en sus

presupuestos y por tanto con un nivel de generalidad fuerte— quizá podría entroncar con una perspectiva marxiana y gramsciana en la medida en que en nombre de una educación integral, y sin rechazar ciertas motivaciones «positivas» del rousseauianismo, acentúa la necesidad de una pedagogía del esfuerzo. En este sentido sería una crítica del innatismo y del individualismo que negaría «la espontaneidad» del niño y sus intereses «naturales». La naturaleza individual de los sujetos estaría íntimamente relacionada con procesos históricos concretos a la vez que variaría en función de la posición de clase. Fuentes parece pues criticar la mitología metafísica de una naturaleza infantil *a priori* y la didáctica «activa» que se basa en ella.

La polémica discurre así entre una escuela «atractiva y lúdica» y una escuela que exige necesariamente un aprendizaje disciplinado en la que, como decía Durkheim, la educación es «imposición», aunque no se rechace la participación activa y creativa del niño, lo que lleva a subrayar las exigencias de un rigor objetivo en la enseñanza. De ser así se rechazaría tanto un determinismo social como un determinismo psicológico. No estoy sin embargo muy segura de que esta sea una interpretación «correcta» ya que en ocasiones Juan Francisco Fuentes parece seguir manteniendo un cierto «idealismo» como, por ejemplo, cuando percibe la escuela pública como resultado de una conquista de los trabajadores, lo que en cierto modo equivaldría a aceptar la pedagogía tradicional como producto de una larga marcha en pro de la emancipación.

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

A la hora de estudiar el sistema escolar y de afrontar su reforma parece por tanto necesario aceptar que no existe escuela sino modos escolares de educación, que no existe «el niño» sino distintas percepciones de infancia ligadas a las clases sociales y a estilos de vida diferentes. La genealogía de los diferentes modos de educación formal puede en este sentido ayudarnos a percibir el peso de las diferentes formas de educación en la producción y reproducción de las desi-

igualdades sociales. En torno a estos procesos se pueden jerarquizar las experiencias educativas en función de una mayor igualdad. Una reforma educativa progresista sería aquella que partiendo de las situaciones de segregación y penalización que sufren los niños y niñas de las clases desfavorecidas —que son los que predominantemente acuden a los centros oficiales de enseñanza— se plantease una discriminación positiva que permitiese corregir esas desigualdades y favorecer un funcionamiento de las piezas que constituyen el sistema escolar de modo que no sólo existiese una igualdad formal sino que, en la medida de lo posible, el sistema educativo contribuyese a promover los intereses de las clases socialmente relegadas.

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

EL DECISIVO PAPEL DEL LENGUAJE

En 1807 Whitbread presentó una propuesta de Ley para la creación de escuelas elementales en toda Inglaterra. El proyecto fue derrotado en la Cámara de los Lores. El Presidente de la Royal Society argumentaba así su oposición al mismo: «En teoría, el proyecto de dar una educación a las clases trabajadoras es ya bastante equívoco, y en la práctica sería perjudicial para su moral y felicidad. Enseñaría a las gentes del pueblo a despreciar su posición en la vida en vez de hacer de ellos buenos servidores en agricultura y en otros empleos a los que les ha destinado su posición. En vez de enseñarles subordinación, las haría facciosas y rebeldes como se ha visto en algunos condados industrializados. Podrían entonces leer panfletos sediciosos, libros religiosos y publicaciones contra la cristianidad. Las haría insolentes ante sus superiores; en pocos años el resultado sería que el Gobierno tendría que utilizar la fuerza contra ellas» (4). Cien años más tarde el lema de que «cuando se abre una escuela se cierra un presidio» no era prácticamente puesto en duda por nadie. La prostitución y la criminalidad presentaban una correlación altamente significativa con el analfabetismo y los gobiernos, al remodelar para las clases trabajadoras la escuela de la sumisión crea-

(4) Citado por C. Cipolla, *Educación y desarrollo en Occidente*, Ariel, Barcelona, 1970.

da a partir del modelo conventual, parecían haber encontrado la piedra filosofal para producir sujetos dóciles y útiles. La educación libre, capaz de transmitir la pasión por el conocimiento, resultó ser la excepción en las escuelas del Estado si se exceptúa el período de la Segunda República en el que se creó un clima político y cultural emancipador, que en parte se sustentó a su vez en el cambio educativo. El texto del Presidente de la *Royal Society* revela bien el carácter disolvente y liberador que puede suponer el acceso a la lectura y a la escritura, en suma, la capacidad para producir y descifrar códigos complejos y acceder así a los principios que regulan la vida social e individual.

En los centros de enseñanza el lenguaje no es simplemente un instrumento de transmisión y de evaluación de los conocimientos, sino también objeto de conocimiento. Basil Bernstein ha sido uno de los sociólogos pioneros que ha subrayado la existencia de diferentes códigos lingüísticos y su incidencia en el fracaso escolar. Ha estudiado, por ejemplo, las relaciones existentes entre códigos lingüísticos, clases sociales y socialización familiar, ya ha mostrado la oficialización de los códigos de expresión de las clases medias en los centros escolares —tanto públicos como privados— lo que supone para los hijos de las clases trabajadoras —urbanas y rurales— una desventaja de partida —y también de llegada— que explica en parte que la mortalidad escolar se convierta en masacre en el caso de los alumnos provenientes de dichas clases.

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

Desde una perspectiva chomskiana, o desde la psicolingüística, no resulta fácil percibir la existencia de sustratos socio-cognitivos que se expresan en las interacciones lingüísticas, por ejemplo, en las relaciones pedagógicas. Los actos de enunciación ponen en juego determinados usos, determinadas capacidades lingüísticas, determinados códigos adquiridos en el proceso de socialización familiar que varían en función de las clases y de las fracciones de clase. El acceso a los metalenguajes, a las variadas formas que conforman la expresión, y correlativamente a los principios que regulan la utilización «correcta» de la lengua, en fin, el conocimiento de las normas lingüísticas y de las leyes gramaticales, puede resultar fundamental no sólo para potenciar los aprendizajes de la lengua y las capacidades de expresión, sino también para comprender como ya se ha apuntado, cómo está estructurado el mundo social, los antagonismos que lo cruzan y, en último término, la polarización de las pautas culturales en torno a lo culto y lo popular. La idea de que el conocimiento del lenguaje es una llave que abre el mundo de las ciencias y de los saberes complejos no es un invento de los defensores del estudio de la gramática. Así, por ejemplo, el rey Felipe II aprobó el 25

de mayo de 1583 una Real Cédula que prohibía a los niños indios, hijos de los caciques que acudían en América a colegios religiosos, la enseñanza de las «ciencias de la gramática, retórica, filosofía, lógica y otras». Felipe IV aprobó por su parte una Pragmática en febrero de 1623 en la que ordenaba «que no pueda haber estudios de gramática en los hospitales donde se crien niños expósitos y desamparados; y que los administradores y superintendentes tengan cuidado en aplicarlos a otras artes, particularmente al ejercicio de la marinería en que serán muy útiles por la falta que hay en este Reino de pilotos». La instrucción de Corregidores del 15 de mayo de 1778 repetía en su capítulo XXVI casi esas mismas prohibiciones: «En donde hubiere casas de expósitos, desamparados, niños de doctrina u otros semejantes (...) cuidarán los administradores y superintendentes de dichas casas que se aplique precisamente a los niños que se crien en ellas a las artes y oficios, como está mandado por las leyes; a cuyo fin no permitirán en observancia de la ley, que haya estudios de gramática en dichas casas».

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

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

Los códigos lingüísticos de las clases trabajadoras son en consecuencia resultado en parte de esas políticas, pero sólo en parte, porque en ellos perviven también las resistencias y las luchas por su propia supervivencia y valoración. Todos estos factores son importantes a la hora de decidir cuáles son los aprendizajes lingüísticos que deben figurar en el *currículum* de la enseñanza obligatoria. El problema del latín, al igual que el de las lenguas locales o regionales, así como el de la obligatoriedad de aprender idiomas extranjeros, se inscriben también en

este marco. ¿Los niños y niñas de las clases populares deben adquirir la «cultura legítima» y competir con los «pequeños monstruos» de las clases altas y medias por el éxito escolar en un terreno en el que se mueven con desventaja o, por el contrario, es posible que en la enseñanza oficial se proponga un *currículum* que suponga un reconocimiento de sus formas culturales y potencie su identidad social? Me parece que ésta es una de las preguntas que es necesario plantear y resolver antes de embarcarse en una reforma educativa, ya que elaborar el *currículum* formal a partir de supuestas exigencias de «modernización» y «eficacia» puede suponer —y de hecho supone— que éste sólo sea eficaz para aquellos que por poseer capital cultural y económico, y por contar con alianzas rentables, puedan pasar de esas exigencias aparentemente tan apremiantes y recibir una formación mucho más amplia y rica. En el fondo lo que está en cuestión es qué tipo o tipos de hombres y mujeres se pretenden formar mediante la imposición de unas determinadas pautas de educación formal regidas por la búsqueda de la igualdad social. Si esto no ha sido explícitamente planteado de antemano de poco servirán las supuestas buenas intenciones de los reformadores para construir una sociedad más democrática.

¿A QUIEN FAVORECEN LAS PEDAGOGÍAS PSICOLÓGICAS?

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

Para Claude Grignon las estructuras profundas del sistema educativo siguen siendo en la actualidad legitimistas, pero han influido en él las corrientes relati-

vistas que, en principio, abogan por el reconocimiento de una autonomía en relación con la cultura popular. Las pedagogías de inspiración relativista parecen en este sentido poseer una de las condiciones necesarias para una actuación educativa más comprensiva y justa ya que pueden hacer que «la escuela» sea para los niños de las clases más desfavorecidas menos hostil, extraña y despreciativa. Pero también encierran riesgos que se ponen especialmente de manifiesto en su vertiente populista ya que en vez de respetar la autonomía material y simbólica de las clases populares fetichizan una supuesta «naturaleza», «esencia» o «identidad» infantil.

Las pedagogías relativistas pueden de este modo, y con el pretexto de ser respetuosas con esta identidad infantil o popular, llegar a encerrar a los niños de las clases populares en «reservas», en «ghettos recreativos», relegándolos así a una posición subalterna. El etnocentrismo de clase no es una característica exclusiva de las pedagogías legitimistas sino que se manifestaría también, y posiblemente de una forma más insidiosa, en la valoración casi en exclusiva de la «espontaneidad, sensibilidad y creatividad» de los alumnos de las clases populares, lo que sin duda constituye una forma indirecta de reservar la capacidad de abstracción y de razonamiento para las clases dominantes, con todo lo que ello supone (5).

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

Las «nuevas pedagogías» que, como ya hemos señalado hunden sus raíces en el *Emilio*, en la «escuela nueva», y en la psicología infantil, se vieron refrendadas en Inglaterra por los laboristas quienes a partir de 1960 articularon un nuevo modelo educativo basado en ellas para la enseñanza pública: la enseñanza integrada o comprensiva.

Bernstein y sus colaboradores no sólo se ocuparon de las relaciones que existen entre códigos lingüísticos, modos de socialización familiar, y sistema educativo, sino que además han intentado establecer conexiones entre los cambios acaecidos en las últimas décadas en los ámbitos social, económico y cultural, con los experimentados por la educación escolar. Bernstein interrelaciona las transformaciones que han tenido lugar en el mundo del trabajo —crecimiento del sector servicios y especialmente de lo que podríamos denominar las industrias culturales— con las exigencias cada vez mayores de socializar a los trabajadores en determinadas capacidades, el paso de las familias posicionales a las centradas en

(5) Cf. C. Grignon, «L'Ecole et les cultures populaires». Intervención en el Congreso Internacional sobre la Reforma Educativa, Ateneo de Madrid, abril 1990 (en prensa en la Revista *Archipiélago*, n.º 6). Cf. también del mismo autor «Sociología de la educación y sociología de la cultura popular» en VVAA, *Perspectivas actuales en sociología de la educación*. ICE de la UAM, Madrid, 1983.

la persona, el predominio del igualitarismo y del autocontrol frente a la dominación autoritaria. En este marco cobra nuevos significados el paso de las pedagogías visibles y de los currículos de grupo a las pedagogías invisibles, propias de la enseñanza comprensiva y a los currículos integrados.

En su texto titulado «Clases y pedagogía: visible e invisible» lanzó la hipótesis de que el auge y extensión de las pedagogías invisibles no son ajenos a la emergencia de un nuevo grupo social que irrumpe con fuerza en la escena social: «la nueva clase media» (6). Uno de los problemas con los que se encontró fue precisamente con el de cómo definir adecuadamente este nuevo grupo o clase social así como el papel que desempeña respecto a los nuevos modelos educativos. En esta dirección no dejaron sus trabajos de ser objeto de críticas. Entre ellas se encuentran las de Rachel Sharp quien, en su libro *Conocimiento, ideología y política educativa*, acusa tanto a Bernstein como a Bourdieu, desde una posición que se reclama del marxismo, de no haber sido capaces de realizar un trabajo histórico y comparativo, y de no haber analizado el papel que juega el Estado en el mantenimiento de las hegemonías sociales o la ideología en la reproducción cultural (7).

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

Frente al individualismo radical, que según este sociólogo inglés caracteriza a la «vieja clase media», y que supone valores explícitos y claros a la hora de organizar los saberes, así como a la hora de transmitirlos y de evaluar los aprendizajes, la «nueva clase media» parece poseer un sistema de valores más ambiguo, y

(6) B. Bernstein, *Clases, códigos y control*, t. II, Akal, Madrid, 1990. Este texto había sido traducido con anterioridad en una versión diferente por J. Gimeno y A. Pérez, *La enseñanza, su teoría y su práctica*, Akal, Madrid, 1983.

(7) R. Sharp, *Conocimiento, ideología y política educativa*, Akal, Madrid, 1988.

un sistema de control centrado en las relaciones interpersonales y en la comunicación, lo que equivale a conferir una especial importancia a las interacciones sociales y a la utilización de los distintos lenguajes, incluido el denominado lenguaje del cuerpo.

Las pedagogías visibles o tradicionales además de suponer principios explícitos y jerarquizados no exigían de las familias, y más concretamente de las madres —madres de las clases altas y medias que delegaban habitualmente el cuidado y formación de sus hijos en otras personas—, lo que les exigen las nuevas teorías pedagógicas y psicológicas que las convierten en agentes cruciales de la educación de *sus* hijos, vinculándolas estrechamente a ellos. Exigencias que no dejan de plantear conflictos ya que la mujer, especialmente la mujer de la nueva clase media, se ha incorporado al sistema laboral en el que pugna por ser una buena profesional —pues el trabajo no es sólo una vía fundamental de emancipación sino que es además percibido como una de las principales vías de realización personal— por lo que no siempre le resulta fácil compaginar sus intereses profesionales con el papel de educadora. El triple papel de madre, educadora y buena profesional —que sustituye al de madre, virgen y ama de casa— coloca a la «nueva» mujer en una situación comprometida ya que se ve obligada a conciliar la autonomía y la liberación con nuevas formas de servidumbre y dependencia.

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

Las luchas entabladas para intentar copar el espacio escolar entre los partidarios de las nuevas y de las viejas pedagogías ponen, para Bernstein, de evidencia la existencia de conflictos entre las distintas fracciones de la clase media que pujan por imponer, a través del sistema escolar, una definición legítima del saber y por alcanzar y mantener posiciones de poder y de prestigio. No obstante la ideología proclamada de esta nueva clase entraría en parte en contradicción con sus intereses objetivos ya que no resulta fácilmente conciliable la liberación personal de todos por ella proclamada con las jerarquías de clase existentes. Los partidarios de estas nuevas pedagogías a la vez que defienden la diversidad frente a la rigidez, la expresión frente a la represión, y las relaciones interpersonales frente a las basadas en el «status», son conscientes de que sigue existiendo una división cada vez mayor del trabajo y de que los caminos que conducen al «éxito» social, a posiciones encumbradas o de excelencia son muy angostos. Posiblemente sea esta una de las causas de que la educación comprensiva no se haya extendido en

Gran Bretaña a todos los niveles educativos y permaneciese circunscrita a la enseñanza obligatoria.

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

Se podría decir, resumiendo, que los cambios que las pedagogías invisibles —o nuevas pedagogías— introducen en la definición social del saber, en los códigos de percepción del mundo y en los principios que rigen las relaciones sociales, parecen destinados a beneficiar a los niños de la «nueva clase media» en la medida en que pueden adquirir y utilizar los códigos tanto de las pedagogías visibles como de las invisibles puesto que de hecho funcionan con ambos en el seno de sus familias: los que promueven el desarrollo y la expresión personal, y los que defienden la propiedad privada (8). Sus efectos no serían sin embargo los mismos en el caso de los alumnos provenientes de las clases populares. La enseñanza comprensiva, los currículos integrados, difícilmente podrán alcanzar por tanto las metas que explícitamente les asignaron los laboristas. Para Bernstein suponen una solución de superficie a problemas de política educativa complejos y difíciles y además no son en realidad programas de enseñanza integrada ya que no se aplican a todos los niveles de enseñanza sino únicamente a la obligatoria. Y lo que es más importante, no han sido capaces de lograr una integración entre el sistema escolar y el mundo laboral con lo cual pervive una de las causas importantes de la desigualdad social: la separación entre trabajo intelectual y trabajo manual.

De lo dicho se deduce que las pedagogías invisibles se adaptan bien a la visión del mundo y a las expectativas de la «nueva clase media», pero también queda claro que esta clase emergente está definida con poca precisión. ¿Cómo profundizar en su delimitación? El propio Bernstein reconoce que sus análisis requieren una mayor elaboración y nos remite a los de Pierre Bourdieu que, a su parecer, nos pueden proporcionar una visión más ajustada. En *La distinción* Bour-

(8) El hecho de que los niños de las clases altas y medias obtengan mejores calificaciones y rentabilicen mejor que los niños de las clases «bajas» su escolarización no significa que los modos de educación escolares no ejerzan sobre ellos coacciones y formas simbólicas y materiales de violencia.

dieu estudia efectivamente «las estrategias de reconversión» con el fin de dar cuenta de los cambios sociales y al mismo tiempo superar una concepción unidimensional del espacio social implícita en la mayor parte de los trabajos existentes sobre «movilidad social» que, en general, suponen una estratificación social lineal, ascendente o descendente.

Estas estrategias de reconversión —desplazamientos no sólo verticales sino también horizontales— están íntimamente ligadas a toda una serie de procesos entre los cuales el sociólogo francés concede un lugar especial a la expansión del sistema educativo. La escolarización masiva de las últimas décadas ha supuesto la inflación y devaluación de los títulos escolares. El desnivel que se produce entre las aspiraciones que el sistema escolar promueve y las posibilidades reales de promoción social que abre afecta de forma diferente a los estudiantes en función de la rareza de los títulos que obtienen y del capital económico y cultural que poseen. De ahí que para Bourdieu estas estrategias de reconversión surjan fundamentalmente en dos grupos sociales que son los mejor dispuestos para buscar nuevas salidas en el campo laboral: los hijos de la burguesía que no han obtenido del sistema escolar títulos que les permitan mantener su trayectoria de clase y los hijos de la burguesía y de las clases populares que buscan nuevas vías para rentabilizar los devaluados títulos obtenidos. En otras palabras, estas estrategias están destinadas a evitar el desclasamiento de los «herederos» y ofrecer a los «recién llegados» una contrapartida a sus diplomas. En una situación muy diferente se encuentran los hijos de las clases populares en su mayoría relegados y eliminados por el sistema escolar, los fracasados que descubren en su propia carne los «efectos perversos» de la «escuela de la igualdad de oportunidades».

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

Esta «nueva pequeña burguesía» —así la califica Bourdieu— contribuye a imponer y a difundir una nueva definición de la normalidad a través de la propagación de nuevos criterios estéticos, alimenticios, de salud, de cuidado del cuerpo y de la imagen, es decir, nuevos estilos de vida y nuevas formas de interacción que suponen una transformación de los tradicionales modos de dominación al emplear «la seducción en vez de la represión, las relaciones públicas en vez de la

fuerza pública, la publicidad en vez de la autoridad, las maneras dulces en vez de las maneras fuertes». Se promueve así en definitiva la integración de las clases dominadas más a través de la imposición de necesidades que de la inculcación de normas (9).

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

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

Bourdieu, debido quizá al peso que en su sistema explicativo sigue teniendo su «teoría de la reproducción social», parece descartar a primera vista que el conflicto interno entre las distintas fracciones de la burguesía llegue a plasmarse en cambios significativos de la estructura social. El hecho de que califique de «pequeña» esta nueva fracción de la burguesía parece otorgarle pocas posibilidades de ascenso a posiciones de alto nivel de decisión para poder así desplazar a otras fracciones de las clases medias. Curiosamente ni Bernstein ni Bourdieu se refieren explícitamente a las nuevas élites políticas y a su formación cuando estudian estos procesos de cambio. Justamente se podría formular la hipótesis de que tanto los socialistas en España y en Francia como los laboristas en Gran Bretaña representan los intereses de estos nuevos grupos sociales por lo que su acceso al poder político trasciende el proceso de rotación de las élites políticas

(9) P. Bourdieu, *La distinction. Critique sociale du jugement*, Ed. de Minit, Paris, 1979 (Traduc. en Taurus).

para significar un cambio más profundo en la conformación de la estratificación social. Las pedagogías invisibles, relativistas y psicológicas, se avienen bien con los estilos de vida y el universo mental de estos grupos y con las aspiraciones propias de unos advenedizos al poder que desean autolegitimarse.

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

IGUALDAD SOCIAL Y EDUCACION

Las transformaciones que ha sufrido y sigue sufriendo el sistema escolar no deben pues ser simplificadas ya que hemos mostrado que en ellas intervienen complejos procesos políticos y sociales. Reducir la reforma educativa a problemas técnicos, a un debate sobre el diseño curricular, y sus fundamentos, implica relegar a un segundo plano, e incluso escamotear, el problema central consistente en cómo articular un sistema educativo que favorezca realmente la igualdad. Un proyecto de cambio articulado en torno a la igualdad no tiene nada que ver, y no se debe confundir, con la denominada igualdad de oportunidades.

Recientemente ha sido aprobada la Ley de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE) con el apoyo de la mayoría de los grupos políticos parlamentarios. Si se exceptúan algunas reticencias por parte del Partido Popular esta Ley apenas ha suscitado oposiciones y críticas. Y, sin embargo, la Reforma que se va a aplicar significa una apuesta más clara en favor de las pedagogías invisibles que la implícitamente contenida en la Ley del setenta.

En los textos preparatorios de la LOGSE se afirma explícitamente que la Reforma ha de servir para superar las desigualdades sociales, corregir el abandono y el fracaso escolar, así como para lograr una valoración positiva de la Formación Profesional. No obstante, cuando se lee con detenimiento la Ley se percibe una ausencia de sensibilidad social puesto que se sigue hablando de *la* cultura, *la* enseñanza, *la* educación y *la* sociedad. Semejante universalización de conceptos

—que ocultan los conflictos de intereses— parece más bien destinada a «disolver» las desigualdades que a afrontarlas.

En la nueva Ley siguen existiendo rasgos propios de las pedagogías tradicionales —abundan por ejemplo las referencias a la educación personalizada, educación promovida en los años setenta por cualificados ideólogos del Opus Dei y de las Teresianas, si bien ahora ésta cobra una nueva significación en el interior de las pedagogías invisibles—. Se presta, no obstante, una especial atención a los aprendizajes creativos, comunicativos, relacionales, expresivos, afectivos. Para favorecerlos se propone un *currículum* abierto y flexible, una metodología variada, activa y participativa, que se sirva de elementos educativos menos formales o tradicionales que los utilizados por la pedagogía clásica.

No parece por tanto una casualidad que el nuevo modelo educativo basado predominantemente en códigos psico-pedagógicos renovados haya sido ensayado en España en los años setenta en los colegios «progresistas» de élite que se inspiraban sobre todo en la tradición de la ILE. Su transvase a la escuela pública se va a imponer sin haber abierto una discusión seria sobre la coherencia de tal modelo y sobre sus efectos, lo que constituye un signo de la escasa participación de los ciudadanos en la vida pública, a diferencia de lo que ha sucedido en otros países, como por ejemplo en el Reino Unido en donde la adopción de las pedagogías invisibles en la enseñanza obligatoria desencadenó importantes polémicas que todavía perviven ahora que la primera ministra Thatcher ha desmantelado ese sistema. No olvidemos que, como ha señalado la socióloga británica Valerie Walkerdine, la contraofensiva conservadora ha sido en parte propiciada por un cierto fracaso de la enseñanza comprensiva, cuyos resultados distaron de ser los previstos para propiciar la igualdad (10).

La formación a través del sistema escolar de sujetos creativos, flexibles, comunicativos, empáticos y polivalentes —sujetos que parecen adecuarse bien a las reglas de juego de un capitalismo postmoderno— exige contar con muchos medios así como la voluntad política de invertirlos en la escuela pública. La LOGSE, incluso potenciando los centros públicos, tiene muchas posibilidades de convertirse en un instrumento de mayor jerarquización y diversificación de los modos escolares de educación. El sistema educativo podría así verse reforzado como maquinaria de modulación de los flujos de población: se trataría de formar a las nuevas generaciones de modo diferenciado, de crear identidades cada vez más individualizadas, de orientar hacia destinos diversos, en suma, de producir escolarmente trayectorias sociales a partir de una evaluación «científica» de unas supuestas capacidades e intereses individuales.

En el transfondo del debate planteado entre Juan del Val y Juan Francisco Fuentes subyacen todos estos problemas. ¿Qué hacer con un sistema escolar que en su versión clásica genera una mortandad que adopta visos de epidemia?

(10) V. Walkerdine, «Comprehensivisation and Progressive Education in Britain». Intervención en el Congreso Internacional sobre la Reforma Educativa, Ateneo de Madrid, abril 1990 (en prensa en la Revista *Archipiélago*, n.º 6).

¿Está legitimado el Estado para dirigir a los niños de las clases más desfavorecidas hacia ghettos recreativos en nombre de saberes psico-pedagógicos que distan de ser incuestionables? ¿El hecho de que los analistas sociales se planteen estos interrogantes significa hacer gala de una contumaz y estéril crítica *negativa*?

Entre la escuela tradicional y la escuela renovada, entre la escuela regida por una disciplina autoritaria y la escuela del placer y del juego serían factibles alternativas que transformasen más radicalmente la lógica institucional *escolar* fraguada en moldes eclesiásticos. Frente al espacio cerrado, centros educativos abiertos a la comunidad; frente al estatuto de minoría de los alumnos, un estatuto más próximo al de los adultos que los responsabilice de sus actos; frente a unos saberes impuestos por vías disciplinarias y frente a unos sistemas de transmisión que relegan los contenidos en beneficio del cómo enseñar, la inculcación de la pasión por el conocimiento y la libertad de pensar; frente a un estatuto del saber alejado del mundo, saberes que den cuenta de procesos materiales con los que se enfrentan los hombres y las mujeres del mundo de hoy; en fin, frente a maestros convertidos en misioneros laicos —en el mejor de los casos— y dependientes cada vez más de programadores y expertos, equipos de profesores que trabajen e indaguen con autonomía y posean la autoridad de saber. Soy consciente de que esto no son más que elementos de una posible propuesta alternativa y de que existe una larga distancia entre el más esquemático programa formulado sobre el papel y su puesta en práctica. En todo caso no se trata de que cada uno individualmente formule hipotéticas reformas, ni de que estas se realicen desde las alturas, sino de abrir espacios de análisis y de propuestas en los que tengan voz y voto todos los colectivos directamente implicados en la búsqueda de un sistema educativo más justo y más democrático.