

¿Pueden las escuelas ampliar las libertades de las personas?

Joan Rué

Universitat Autònoma de Barcelona. Departament de Pedagogia Aplicada
08193 Bellaterra (Barcelona). Spain

Resumen

¿Para quiénes debe ser la escuela? ¿En qué condiciones? ¿Qué sentido tiene para sus usuarios? ¿Para qué o para quién? Éstas y otras preguntas reflejan un debate profundo acerca de la naturaleza de las escuelas, a la vez que sobre los enfoques en la evaluación de las mismas en términos de justicia social. Este debate destaca un aspecto que, lejos de estar resuelto, adquiere cada día más actualidad en el seno de unas sociedades en transición hacia mayores cotas de diversidad y/o de desigualdad. El presente artículo desea proponer una nueva mirada sobre los centros educativos y su funcionalidad social inspirada por los trabajos de Amartya Sen, el premio Nobel de economía indio, analizando las constricciones contextuales de la realidad del presente.

Resum

Per a qui ha de ser l'escola? En quines condicions? Quin sentit té pels seus usuaris? Per a qui o per a què? Aquestes preguntes i d'altres reflecteixen un debat profund sobre la naturalesa de les escoles, a la vegada que ho fan sobre els enfocaments de l'avaluació d'aquelles en termes de justícia social. Aquest debat destaca un aspecte que, lluny d'estar resolt, va prenent cada dia més actualitat en el si de les societats en procés de transformació cap a cotes més elevades de diversitat i/o de desigualtat. El present article desitja proposar una mirada sobre els centres educatius i la seva funcionalitat social des de la perspectiva dels treballs d'Amartya Sen, el premi Nobel d'economia indi.

Abstract

Questions such as who are the schools for?, which conditions do they have to accomplish?, or what's their sense from the user's point of view?, among many others, reflect a deep debate on the schools' nature, as well as on evaluation rooted in social justice principles. This debate, far from being cancelled, appears to be more crucial as societies transform themselves in others more diverse and unequal. This article wishes to contemplate the schools and their social functionality from a new point of view, analysing their current contextual constrictions, inspired by the work of the Indian Nobel economist award Amartya Sen.

Sumario

¿Hasta dónde la obligatoriedad de escolarización se convierte en libertad instrumental para las personas?	Algunos rasgos estructurales básicos que condicionan la cultura docente en nuestro país
Limitaciones al papel crítico del centro educativo como contexto para el desarrollo de oportunidades por parte de todo el alumnado	El nuevo papel político de los centros educativos
Diversidad, desigualdad y fuentes de variación	Hacia un nuevo paradigma de democracia para las escuelas
¿Hasta qué punto es ética la ética de la igualdad?	Nuevas preguntas relevantes acerca de la organización de las escuelas
Perfiles de la organización de los centros en nuestro sistema educativo	Bibliografía

Las extremas desigualdades en temas como raza, género, clase, a menudo sobreviven gracias al sobreentendido que no «hay alternativa». [...] El papel de la discusión pública debe ser central al debatir este conocimiento convencional, tanto en sus aspectos prácticos como en sus valoraciones, con el fin de comprender la injusticia.

Amartya Sen, 1999: 287

Aunque parezca que la pregunta encierre una obviedad, creemos que posee un potencial de reflexión muy importante, en la medida que hace emerger cuestiones de enorme interés social. En efecto, ¿para quiénes debe ser la escuela? ¿En qué condiciones? ¿Qué sentido tiene para sus usuarios? ¿Para qué o para quién? Unas preguntas que, en términos de justicia social, distan de hallarse resueltas y que por su importancia fundamental no podemos dejar de lado. Con estas preguntas se desea proponer una nueva mirada a los centros educativos, analizando las constricciones contextuales de la realidad del presente, puesto que son precisamente las reflexiones y las transformaciones en el ámbito de los contextos las que abren las puertas a las nuevas realidades. Una mirada profundamente inspirada, tal como lo iremos constatando, por los trabajos de Amartya Sen, el premio Nobel de economía indio.

Los centros educativos, por encima de otras muchas consideraciones que puedan hacerse, son ámbitos sociales regulados institucionalmente en los que se expresa y se concreta prácticamente la norma constitucional del derecho a la educación. El reconocimiento social a una determinada formación requiere una visibilidad pública y una garantía institucional que avale aquella formación. En este sentido, los centros educativos son aquellos espacios en los que se concreta la obligatoriedad del Estado de atender a la formación de todos los futu-

ros ciudadanos y ciudadanas hasta una edad determinada, los dieciséis años en nuestro país.

Es importante retener que cuando nos referimos a *los centros* lo hacemos conscientes de que éstos no actúan, sino que quienes lo hacen son los distintos agentes involucrados en ellos. Por lo tanto, el derecho a la educación se concretará en la medida que el Estado disponga de los medios necesarios, en la medida que la administración de dichos recursos sea favorable al cumplimiento de aquel derecho y también en la medida que determinados agentes, especialmente el profesorado, pero también los padres y las madres, actúen en el seno de una institución concreta y según el modo como lo hagan, de acuerdo con un determinado grado de funcionalidad, de racionalidad, de conflicto y de sinergia en sus decisiones.

En el punto de vista adoptado estamos distinguiendo entre dos aspectos: entre el principio aceptado y reconocido y las finalidades y los mecanismos instrumentales que permiten a los ciudadanos disfrutar y ejercer sus derechos de un modo determinado. Esta distinción tiene importantes consecuencias, porque nos permite realizar una evaluación sobre el funcionamiento de los centros desde el punto de vista de las necesidades de los usuarios y del modo como contemplan atendidos sus derechos, en tanto que sujetos del derecho proclamado. Dicha evaluación se legitima en el derecho de los usuarios, en el de *todos* los usuarios, en el caso de la educación obligatoria.

Ahora bien, cuando nos remitimos al cumplimiento de derechos, nos estamos remitiendo a los poderes públicos y a su obligación de poner todas las condiciones para su ejercicio y a que se otorga a los individuos la responsabilidad de ejercer dichos derechos o no. Así, por ejemplo, el derecho a votar en unas elecciones supone, entre otros factores, la obligación de los poderes públicos de tener un censo elaborado, colegios electorales, disponer la composición de las mesas, información sobre dónde votar, una normativa que lo regule, etc. Pero el ejercicio de este derecho corresponde a cada ciudadano. Todo tiene que estar listo para que acuda a las urnas tanto el 90% del censo como el 20%. En el caso de la educación, el derecho a la misma obliga a los poderes públicos a establecer las condiciones legislativas, infraestructurales y los recursos materiales y humanos para que el ejercicio de aquel derecho por parte de los ciudadanos sea posible.

Sin embargo, al referirnos a la obligatoriedad de la formación para un período de edad determinado, las cosas cambian sustancialmente con respecto a la situación anterior. Por decirlo brevemente, las obligaciones del Estado y la de los poderes públicos, en general, son sustancialmente distintas y mayores que las del caso anterior, lo mismo que la responsabilidad de los agentes que la desarrollan, así como de los destinatarios de aquella obligación. Cuando el voto es obligatorio, su falta de cumplimiento puede acarrear consecuencias administrativas o de otro tipo que pueden afectar significativamente a determinados ámbitos de la vida de los individuos. Las diversas agencias responsables de su cumplimiento no pueden permanecer pasivas respetando las diversas iniciativas personales, sino que deben ser activas en el cumplimiento de las

obligaciones y ejercer mecanismos de control y, en última instancia, imponer sanciones a los infractores. En la obligatoriedad no hay margen de opción para los sujetos afectados, y el margen de compromiso y de responsabilidad de los agentes que deben hacerlo cumplir es mucho mayor.

¿Hasta dónde la obligatoriedad de escolarización se convierte en libertad instrumental para las personas?

La perspectiva que adoptamos en el análisis que sigue la concretaremos en el papel de los centros educativos en la enseñanza obligatoria y en las responsabilidades de sus agentes, aún siendo conscientes de que sus actuaciones se contextualizan en un marco político y en determinadas modalidades de administración educativa. Partimos de la concepción de que tener derecho a la educación equivale a disfrutar de libertades. Ahora bien, ¿a qué clase de libertades nos estamos refiriendo? ¿Debemos limitarnos a hablar de libertades en general, o, por el contrario, debemos distinguir dentro de ellas? En efecto, se suelen distinguir cinco tipos de libertades, vistas desde una perspectiva «instrumental», en la investigación empírica (Sen, 1999: 38-40):

- Libertades políticas, incluidos los derechos civiles: se refieren a las oportunidades que tiene la gente de decidir quien le va a gobernar y las bases desde las que lo hace, así como de controlarlo.
- Facilidades económicas: constituidas por las oportunidades que facilitan a los individuos el uso de los recursos económicos, bien para el consumo, la producción o para el intercambio, de acuerdo con sus deseos.
- Oportunidades sociales: se refieren a las facilidades que genera una sociedad para la educación, la salud, etc., las cuales influyen en la libertad sustantiva de los individuos para vivir mejor.
- Un sistema de normas y garantías transparentes (*transparency guarantees*), que afecta a la necesidad de la gente de esperar unas modalidades de regulación abiertas y que afectan a su grado de confianza o a las expectativas para proponerse o hacer algo.
- Seguridad protectora: que garantiza unas bases determinadas de seguridad a la población afectada con respecto a situaciones que amenazan a su propia existencia o a su dignidad personal.

Desde este punto de vista instrumental, cada uno de los distintos tipos de derechos y de oportunidades ayuda a mejorar la capacidad general de las personas, comenta el Nobel de economía. Se hace evidente que estos tipos de libertades se hallan íntimamente relacionadas unas con otras, aunque se relacionen de acuerdo con un gradiente de valores. Nuestra reflexión seguirá el hilo conductor de las oportunidades sociales que abre la escolaridad obligatoria, en relación con aquellas condiciones que pueden aportar mejores oportunidades a todas las personas atendidas. El propio Sen nos recuerda que hay que mantener la distinción entre libertad y los recursos y medios para alcanzar

dicha libertad. No basta con un reconocimiento de la libertad, con el reconocimiento del derecho, si no se disponen de un modo efectivo los medios a que obliga el nuevo modelo de escolaridad, para que aquel derecho pueda ser también realmente efectivo para quien lo disfruta, para quien está obligado a disfrutarlo.

Pero debemos apresurarnos a destacar que no bastan los medios, por indispensables que sean, si el modelo de funcionamiento no es eficiente. Ahora bien, ¿qué se entiende por un modelo de escolarización *eficiente*? La noción funcionalista de efectividad nos proporciona una respuesta relevante a dicha pregunta, porque permite examinar la acción de los centros docentes, tanto en su dimensión correctora de las desigualdades sociales como desde su eficiencia y la relevancia de la labor realizada. El enfoque funcionalista parte de que los individuos no llegan todos igual a la escuela, de que no han gozado ni gozan de las mismas oportunidades económicas, de salud, familiares, etc., por lo que existen personas escolarizadas cuyas posibilidades de desarrollar sus oportunidades se ven lastradas por las características del medio social del que proceden. En este sentido, trata de responder al siguiente problema: ¿puede la influencia escolar contrarrestar a la influencia social?

Las investigaciones de Tizard (1988) y Smith and Tomlinson (1989) (en Mortimore, 1997), centradas en el progreso de los alumnos de grupos étnicos, mostraron de un modo muy claro las diferencias de las escuelas singulares en los resultados de los alumnos. Cada uno de los equipos de investigación demostró, a partir de las evidencias, que las diferencias obtenidas eran debidas a cómo actuaban los centros educativos, a través de la calidad de la gestión y de la enseñanza y mediante los ambientes de enseñanza creados.

A finales de los años ochenta se desarrollaron investigaciones acerca de la efectividad de las escuelas en muchos otros países como Australia, con Fraser; en Holanda, con Creemers y Brandsma, y Knuver, en Noruega e Israel. Una revisión exhaustiva de este tipo de investigaciones fue desarrollado por Reynolds y otros en 1994. También el citado trabajo de Mortimore (1997) es una revisión muy documentada. En síntesis, los resultados de los estudios realizados en este sentido fundamentan una respuesta bastante optimista a la pregunta inicial. Incluso cuando dichos estudios difieren en enfoques, en metodologías y objetivos, sus resultados son consistentes, argumenta Mortimore.

A pesar de que el concepto *resultados escolares* sea un término relativamente difuso, dicha consistencia se basa en conductas de los alumnos, en formación de actitudes, progreso académico y en la asistencia a la escuela, y que estos resultados son mejores entre el alumnado de primaria que entre el de secundaria. También Hill y otros (1996) destacan que en las escuelas primarias australianas la influencia de los rasgos propios del contexto familiar tienden a ser pequeños cuando en las aulas se producen reajustes para una mejora de la comprensión. Mortimore, en el texto citado, informa de que los anteriores resultados han sido acogidos por los gobiernos y algunas administraciones, citando entre ellas a las del gobierno británico, Singapur, Holanda y Australia.

Más recientemente, la británica National Commission on Education (NCE, 1995) ha publicado una colección de once estudios de casos, en el marco del proyecto activo de mejora de la escuela, *Learning against the odds* ('Aprender en contra de las probabilidades') desarrollado por relevantes investigadores como McMahon, Rudduck, Mortimore y otros. En las conclusiones a dichos estudios Maden y Hillman subrayan la extraordinaria importancia de los aspectos siguientes:

- Generar vínculos estrechos entre diversas conductas intraescolares.
- Desarrollar un estilo de liderazgo que construya y desarrolle un enfoque de trabajo en equipo.
- Orientar el trabajo para conseguir el éxito y consolidarlo.
- Desarrollar políticas y prácticas escolares que se planteen objetivos y tiendan a conseguirlos.
- Conseguir una mejora en el ambiente físico de las aulas y los centros.
- Generar unas expectativas comunes acerca de la conducta de los alumnos y de su éxito.
- Esforzarse de manera sostenida en el mantenimiento de buenas relaciones con los padres y con la comunidad.

El repertorio de evidencias que acabamos de mencionar matiza enormemente el modelo de *articulación imprecisa* de March y Olsen (en Tyler, 1991: 85-86), según el cual las escuelas existen en cuanto organizaciones porque encarnan determinados mitos legitimadores que se expresan en forma ceremonial y ritualizada: «La auténtica forma de la escuela, su imagen pública y su propia constitución legal y burocrática son producto, no de la necesidad de control y de coordinación de sus actividades rutinarias de enseñanza y aprendizaje, sino que son manifestaciones de poderosas reglas institucionales que operan como mitos muy racionalizados que aglutinan determinadas organizaciones» (March y Olsen, 1988). Por tanto, las escuelas mantienen su legitimidad a los ojos del público y sus constituyentes instrumentales mediante la producción de determinados «bienes» simbólicos. Aceptaríamos una afirmación así sólo si se acepta la realidad histórica de la escolarización como una realidad dada e invariable. Así, dentro de un mismo sistema educativo se pueden observar dinámicas de autonomía variable entre diversos equipos docentes, a partir de un mismo cuerpo normativo y un mismo tipo de condiciones estructurales, así como atribuciones simbólicas distintas a los «bienes» que produce la escuela, por parte de distintos tipos de ciudadanos.

Precisamente, los datos anteriores ponen de manifiesto cómo la escuela se presenta como un factor mediacional entre el nivel de progreso adquirido por los alumnos individuales y el respectivo nivel cultural familiar de origen, favoreciendo la superación de sus limitaciones. Pero ello no ocurre en cualquier escuela ni haciendo cualquier cosa. La escuela debe ser considerada más como una oportunidad, como una situación potencial que puede favorecer el desarrollo personal, que una realidad consolidada por el mero hecho de que un grupo de pro-

fesionales actúe en ella. Y, consecuentemente con esta perspectiva, debe ajustar su organización para que ello sea posible de un modo generalizado.

Limitaciones al papel crítico del centro educativo como contexto para el desarrollo de oportunidades por parte de todo el alumnado

Aquellos alumnos que sean más aventajados, en una escuela *eficaz*, tienen la posibilidad de mejorar su propia situación, mientras que los desaventajados tienen el apoyo escolar para, en cierto modo, contrarrestar el determinismo social implícito en dichas influencias. Este hecho puede llevar a algunas personas a pensar que las escuelas nunca serán realmente eficientes para conseguir situaciones educativas realmente equitativas y compensatorias de la desigualdad. Aunque ello sea así en las condiciones actuales, con lo que ahora sabemos y hacemos, dista mucho para dar el tema por cerrado. Nos interesa reflexionar, por lo tanto, hasta qué punto los centros educativos, en su modalidad de funcionamiento actual, pueden ofrecer a los usuarios de la educación obligatoria no sólo oportunidades para el disfrute de una libertad genérica e indispensable, entendida como derecho, sino también proporcionar todos aquellos medios que se requieren para que todos de los ciudadanos puedan verse atendidos en su obligación de sujetos escolarizados y en el desarrollo de todas sus libertades.

En un centro educativo los sujetos escolarizados disfrutarán de oportunidades concretas, de mayores o de menores ventajas, en función de cómo se concreten los recursos y las modalidades de atención y de intervención educativa en el centro que los acoja. En este sentido, un ciudadano concreto puede gozar de mayores o menores ventajas en el ejercicio de su derecho a la educación en función de cómo resulte afectado por tres grandes parámetros: las políticas generales que afectan y regulan la distribución de recursos educativos, las políticas concretas y las modalidades de administrar los recursos existentes —la política y la *cultura* de gestión administrativa— y las modalidades de acción o de intervención docente, o la *cultura* docente. Mi tesis es que en nuestra realidad educativa muchas personas se hallan en clara desventaja ante los demás, es decir, no pueden gozar, como otras, del máximo de oportunidades para desarrollar sus libertades personales, tal como las leyes proclaman en sus declaraciones de intenciones. Las razones últimas en que fundamos aquella afirmación inciden en tres aspectos que afectan a los individuos y a grupos sociales concretos:

- Las características de las políticas generales que afectan y regulan la distribución de recursos educativos (las políticas presupuestarias, las modalidades generales de asignar profesorado a los centros, las normas generales que regulan la gestión de los centros, etc.), que tienden a mantener en una relación de desigualdad la distancia entre grupos sociales.
- Las políticas concretas y las modalidades de administración de los recursos existentes.
- La política y la *cultura* de gestión administrativa (las normas administrativas, la aplicación de los decretos, las modalidades de asignación y distribución de

recursos, las políticas de mantenimiento de líneas o de aulas, la relación de asignación de recursos entre centros privados concertados y centros públicos, etc.)— que dejan en desigualdad de condiciones a la escuela pública frente a la escuela privada y a la privada concertada.

— Las modalidades de acción o de intervención docente, o la *cultura* docente.

En sus líneas generales, las políticas y modalidades de actuación que se desarrollan no sólo no se hallan en consonancia con las implicaciones y las necesidades que genera la escolaridad obligatoria y universal hasta los dieciséis años, sino que sus efectos tienden a limitar oportunidades educativas entre aquellas personas cuyas necesidades divergen más de las de los grupos más beneficiados socialmente. Pero dichas actuaciones no las analizaremos tanto desde los programas o desde el grado de intencionalidad política manifiesta que puedan tener, como desde los referentes culturales que expresan dichas actuaciones, desde el sistema de creencias en los que se fundamentan, para ver las enormes limitaciones que encontramos para desarrollar una escuela que atienda al principio de obligatoriedad escolar de modo más democrático. Este análisis lo aplicaremos a los aspectos siguientes:

- El enfoque que se da al concepto de diversidad humana.
- El presupuesto ético que regula todo el sistema educativo.
- El perfil de funcionamiento asignado a los centros educativos.
- El perfil político que se les atribuye.

Diversidad, desigualdad y fuentes de variación

Una de las principales implicaciones del sistema de escolarización universal es la necesidad de atender a las propias condiciones que el mismo sistema ha creado y para todos los individuos implicados. Y una de las condiciones fundamentales en esta nueva situación es la de atender a la diversidad humana, y la necesidad de atenderla debidamente, es decir, brindando las máximas posibilidades de desarrollo a cada persona.

Sen (1999: 70-71), en su análisis de las causas de la desigualdad humana, identifica distintas fuentes de variación entre los recursos recibidos (los ingresos reales, en el análisis económico) y las ventajas (el bienestar personal y la libertad) que obtenemos de ellos. Dichas causas afectan a los individuos a modo de *limitadores* de sus potencialidades o de *potenciadores* de los beneficios inicialmente recibidos, sin que los propios individuos puedan ejercer ningún tipo de control sobre dichas realidades. Dicho autor especifica las siguientes causas o fuentes de variación y de diferenciación interpersonal, fuentes de variación que no de desigualdad, por lo menos en primera instancia:

- Las heterogeneidades personales: debidas a razones físicas, de género, de edad, salud, etc.
- Diversidades ambientales: climáticas, ambientales, de equipamiento cultural u otras.

- Variaciones en el clima social en el entorno del sujeto: violencia, educación, tipo de relaciones comunitarias.
- Diferencias en las perspectivas relacionales, es decir: los recursos personales que se requieren para proporcionar satisfacción a la autoestima.
- Distribución de los recursos existentes en el seno de la familia.

Además de este tipo de diversidades generales, que las políticas y las modalidades del tratamiento institucional pueden traducir en desigualdades, encontramos otras situaciones culturales bien específicas que, asimismo, deben ser consideradas. Antropólogos como Everhart (1993: 386-387) nos lo ilustran con algunas razones que no podemos dejar pasar desapercibidas:

La estructura de las escuelas de enseñanza secundaria concebida hace 75 años no es congruente con las realidades de la adolescencia en la sociedad de hoy. La base del capitalismo de Estado, trasladada a través de la estructura organizativa de las escuelas de secundaria, contribuye a crear un ambiente en el que surgen sociedades separadas de jóvenes y desde el cual se mantiene nuestra clasificación social y psicológica de la adolescencia [...] conducir a los estudiantes hacia una educación responsable y crítica puede llegar a ser imposible si canalizamos a la gente joven hacia situaciones institucionales, estructuradas con la premisa de que los adolescentes son seres naturalmente dependientes e inferiores, vasijas vacías que deben ser tratadas como tales.

Es importante retener que la diversidad humana como tal no es fuente de desigualdad, por lo que es importante considerar las siguientes premisas fundamentales, como punto de partida en la atención a la escolaridad obligatoria:

- El hecho de la diversidad de la especie humana (las personas diferimos tanto en características personales como en circunstancias externas).
- La multiplicidad de espacios posibles para el desarrollo de la experiencia y de la personalidad humana.
- La diversidad de las actuaciones y de las aspiraciones entre las personas dentro de los distintos espacios de desarrollo (capacidades personales, apoyo familiar, intereses y necesidades, habilidades, desarrollo afectivo, etc.), las cuales abren un abanico amplio de posibilidades y de variaciones en la formación.

Como afirma Sen, precisamente porque los humanos son tan diferentes, la igualdad en un espacio puede ir acompañada de grandes desigualdades en otros: «La experiencia del análisis económico nos indica que los seres humanos, considerados desde distintos espacios, como los ingresos, la riqueza, la felicidad o la educación recibida, tienden a distanciarse unos de otros, dada la heterogeneidad de la gente. La igualdad nunca se da en todos los campos ni en todas las posibilidades simultáneamente» (1995: 147).

Tratando de explicar las razones del fenómeno de las desigualdades intrapersonales, Sen pone el acento de su análisis en lo que él denomina las *fuentes de variación*, en vez de considerar los estados personales o las categorías sociales de las personas como referentes estáticos. Un punto de vista que creemos perfectamente aplicable a la escuela. La noción de igualdad, en tanto que noción ética, siempre se expresa en relación con una situación de referencia común que sirve de principio de comparación. Pero también se define en función de un principio *de estado* (*tener como*) o *de oportunidades* (*poder hacer como*). Las situaciones sociales y las personales, sin embargo, nunca son estáticas. Bien al contrario, entre los individuos y su entorno material y social siempre se dan intercambios o interacciones que afectan a los estados precedentes y los modifican. A su vez, dichos procesos de intercambio siempre tienen lugar en determinados contextos que los favorecen o los dificultan. Por lo tanto, la noción de fuentes de variación es un concepto muy apropiado que expresa el impacto que ejercen ciertas situaciones sobre los estados y las oportunidades que pueden ir alcanzando los individuos en un proceso dado.

El enfoque de las fuentes de variación interpersonal o social, en tanto que concepto interpretativo de la diversidad humana, posee una gran trascendencia, porque nos permite aplicar un punto de vista analítico sobre el funcionamiento de determinadas instituciones como son las educativas.

La traslación al mundo educativo del concepto que propone Sen creemos que exige modificar tanto los enfoques convencionales sobre la noción de diversidad y su tratamiento como desarrollar un nuevo punto de vista sobre el funcionamiento de los contextos educativos institucionales en el período de la escolaridad obligatoria, para desarrollar orientaciones de organización y de acción educativa que adopten un sentido muy distinto al de las concepciones clásicas. Frente a la concepción estática de las aproximaciones convencionales, centradas en las características presentes del sujeto, en sus realizaciones actuales, consideradas o analizadas de modo ahistórico o desvinculadas de las presiones que ejercen los contextos, la noción de *fuentes de variación* nos relativiza la supremacía del diagnóstico individual, de naturaleza clínica, independientemente de su contenido psicológico, sociológico o antropológico, para considerar la situación de las personas dentro del efecto que ejercen las presiones contextuales, las cuales pueden beneficiar o perjudicar el desarrollo de cada persona.

Desde este enfoque, lo que es importante para los agentes educativos no es tanto el individuo y sus características biopsicosociológicas o culturales, sino la relación entre dichas características y las fuentes generadoras o limitadoras de oportunidades de desarrollo. Por lo tanto, el centro de atención primordial para los educadores, cualquiera que sea su rol más o menos especializado en las situaciones de diversidad, no lo constituyen las características atribuidas a los individuos, sino la relación que se da o que se puede dar entre éstas y un entorno potenciador de sus posibilidades. En consecuencia, lo que cuenta realmente es la cantidad y la naturaleza cualitativa de los espacios educativos como *fuentes* que pueden potenciar el desarrollo personal de los sujetos.

¿Hasta qué punto es ética la ética de la igualdad?

Cualquier sistema social tiene razones de fondo que lo explican, que lo regulan y que justifican socialmente sus realizaciones. La institución escolar es un ejemplo de ellos. En los sistemas sociales un tipo de razones legitimadoras de los mismos son las constituidas por los criterios de justicia que regulan las actuaciones y realizaciones en la organización de este sistema social que examinamos, es decir, la escuela. En efecto, si partimos del hecho de que, en condiciones ordinarias, las personas actúan sobre unas bases de racionalidad y de una cierta ética, admitiremos que los agentes que intervienen en la escuela adoptan como referente fundamental de sus decisiones y valoraciones el *principio de igualdad*. Así, frente a la realidad de las diversidades, frente a las nuevas necesidades de los sujetos escolarizados, frente a esta multiplicidad de ámbitos de expansión personal y de desarrollo, nos encontramos con un sistema educativo fundamentado en una razón de fondo legitimadora de todas las decisiones y conductas: el principio de igualdad. Ahora bien, nos podemos preguntar acerca de qué «igualdad» se está tomando en consideración. Esta pregunta es verdaderamente crucial para comprender las diferencias entre las distintas concepciones éticas de la organización de la sociedad, señala Sen (1995: 148). Cualquiera que sea el espacio que se elija para la evaluación de la libertad, nos apunta dicho autor, aparece un conflicto entre las consideraciones *agregativas* (en general mejorar las ventajas individuales, no importa como se distribuyan) y las consideraciones *distributivas* (reducir las disparidades en la distribución de las ventajas).

En consecuencia, el análisis o la evaluación del funcionamiento del sistema educativo y de los diversos subsistemas debe reflejar los respectivos efectos de su funcionamiento, tanto en los aspectos agregativos como los distributivos de las libertades y las posibilidades de desarrollar las capacidades efectivas de las personas.

El principio de igualdad es un criterio de justicia fundamental para garantizar derechos, pero de modo paradójico es un principio injusto cuando se adopta aisladamente, cuando se trata de atender con equidad todas las situaciones diferenciales. El criterio de justicia que funda la escuela, en este nuevo escenario, acaba incidiendo en la transformación de las diferencias en desigualdades. No deja de constituir una paradoja el hecho de que esta razón de fondo, que permite explicarnos buena parte de las actuaciones y realizaciones escolares actuales, se ha fraguado históricamente en el pasado configurándose como un elemento de modernidad en un momento en el que la sociedad era, comparativamente con nuestra realidad actual, extraordinariamente desigual. En efecto, recordemos que la plena escolaridad en nuestro país tan sólo se alcanzó a mediados de los años setenta, y la plena escolarización hasta los dieciséis años es un objetivo que, si bien las estadísticas oficiales actuales lo acercan al 100%, la realidad, como siempre, todavía se muestra renuente ante aquel optimismo. En el pasado era fundamental que todos tuvieran acceso a igual educación, a un mismo currículo. Pero los

escenarios sociales, históricos y las necesidades formativas se van modificando.

La extensión de la escolaridad ha comportado un incremento de la demanda y de las exigencias de formación para todo el mundo, por razones de transformación de los sistemas productivos, por los cambios registrados en las conductas sociales, en los modelos de socialización que han hecho emerger un abanico de necesidades y de potencialidades formativas mucho más amplio que las necesidades y orientaciones que tradicionalmente había contemplado la escuela. Y ha sido en el proceso de acercamiento a este doble objetivo, el de la extensión y la intensificación de las demandas y las necesidades formativas, cuando la razón de la igualdad ha mostrado su fragilidad y su limitación ante los nuevos retos del desarrollo humano para todos en los centros educativos. Una situación de mayor exigencia igualitaria ha mostrado precisamente la debilidad de la razón que la ha sustentado.

Lo anterior justifica, a nuestro parecer, la crisis del concepto de igualdad como principio suficientemente justo para seguir siendo la razón de fondo que regule y justifique las intervenciones educativas. Por el contrario, la razón de justicia que debe justificar la acción educativa, a la luz del nuevo análisis, es la de *equidad*. Sólo aspirando a neutralizar las influencias limitadoras de los entornos de socialización del individuo para complementar en cada cual las condiciones y las oportunidades que puedan potenciar su desarrollo personal, la institución educativa puede devenir una institución más justa y democrática. Ello no supone en absoluto perder unos referentes de logro comunes a toda la población. Pero sí supone alterar la dedicación injustamente igualitaria de los mismos recursos docentes entre la diversidad de alumnos.

Sen nos recuerda otros efectos perniciosos de la razón de igualdad. Al erigirse en principio de funcionamiento básico, evita o enmascara el debate sobre la eficiencia de las actividades realizadas o de las disposiciones adoptada: «La igualdad no es la única exigencia social con la que hemos de enfrentarnos. También debemos tomar en cuenta las exigencias de la eficiencia. Todo intento de lograr la igualdad de capacidades que no tome en cuenta consideraciones agregativas como es la eficiencia puede llevar a una limitación contraproducente de las capacidades que todos podrían alcanzar» (1995: 20).

Lo anterior, creemos que nos permite llegar a una triple conclusión de síntesis:

- En primer lugar, en base al supuesto de la complejidad de variaciones a que pueden dar lugar las distintas fuentes mencionadas, pocas personas se hallan en condiciones de ser completamente aventajadas a las demás en todos los aspectos. Lo más habitual es que la normalidad dentro de un ámbito vaya acompañada de desigualdad en otro de los ámbitos. Ello, lejos de ser descorazonador, abre un espacio de reflexión para promover vías alternativas de desarrollo educativo y personal a las existentes en un espacio y en una situación determinados, así como para tratar de ajustarlas a las distintas necesidades.

- En segundo lugar, consideramos que tan importante o más que diagnosticar las características o las propias circunstancias personales de los sujetos, es diagnosticar la relación entre aquéllas y las distintas fuentes de variación interindividual, con el objeto de poder diseñar y desarrollar itinerarios y experiencias formativas que traten de optimizar las potencialidades educativas dentro de cada una de las relaciones contextuales en las que se mueven los distintos sujetos.
- Finalmente, hay que asumir la paradoja de que el resultado de la intervención educativa no será igualador, en el sentido que todos tiendan a saber o a hacer lo mismo, sino que una misma intervención educativa tenderá no a generar igualdad, sino a desarrollar situaciones diferenciales en el seno de un colectivo determinado. Unas situaciones que los contextos y las normas sociales existentes pueden caracterizar como de desigualdad. Por ello podemos afirmar que la diversidad es a la vez un factor de principio, así como de proceso y terminal en toda situación educativa. La desigualdad, en cambio, es una caracterización política de la diversidad. Una caracterización que se origina al elevar el principio de igualdad como principio fundamental del funcionamiento del sistema educativo. Una caracterización, que en última instancia, la introduce la propia escuela en su modalidad de organizar la intervención educativa.

Perfiles de la organización de los centros en nuestro sistema educativo

El principio desde el que se opera en los centros supone impartir el conocimiento desde unidades segregadas, de tiempo, de continuidad, de espacios, de grupos y de personas, desde el supuesto de que todos los alumnos, clasificados en grupos de tamaño y niveles académicos homogéneos, serán capaces de restablecer, en unos tiempos asimismo homogéneos, las conexiones significativas entre las distintas unidades y rehacer las unidades de conocimiento o de aprendizaje suministradas.

En esta lógica organizativa los referentes para valorar la eficiencia del funcionamiento institucional suelen ser siempre externos al proceso y a los propios agentes involucrados en el mismo. Las cosas suelen hacerse porque «son las normas», el programa «debe ser cumplido», hay que hacer «de acuerdo con el nivel que corresponde», el cual está predeterminado, etc. En este modelo todo suele evaluarse en función de un principio de heteronomía globalmente asumido. En el cuadro siguiente se sintetizan aquellos rasgos estructurales que, a nuestro parecer, condicionan la cultura docente en nuestro país. Una cultura, unas modalidades de actuación que emergen a partir de refrendar la división social ante la escolarización, al primar la centralización de las decisiones y su verticalidad, al limitar de hecho la autonomía de agentes y de las distintas organizaciones educativas, ejerciendo todo ello una importante limitación sobre la eficiencia de la actuación de los docentes en los centros educativos.

Algunos rasgos estructurales básicos que condicionan la cultura docente en nuestro país

- Se acepta una división social con respecto a los modelos educativos, a la forma de gestionarlos y con respecto a lo que deben hacer las escuelas (véase la LODE y los modelos de gestión en función de los distintos tipos de centros).
- Existe una cultura del control administrativo de carácter vertical sobre las actuaciones de los profesores (véase la Ley de la Función Pública o la asignación de funciones a la dirección escolar y a la Inspección) y se registra una subordinación de las funciones directivas a la agenda de la Administración (véanse las funciones del director en la LODE).
- El perfil de las responsabilidades profesionales docentes es difuso, más allá de las esenciales de atender directamente a los alumnos (estar presente en el lugar de trabajo, atender presencialmente a los alumnos, cumplimentar las actas...).
- Se asigna el profesorado en los centros públicos atendiendo a criterios de especialización funcionarial, independientemente de su especialización profesional efectiva y de las necesidades reales del equipo educativo de centro.
- El control y la evaluación de las instituciones y los equipos docentes se centra en aspectos formales del funcionamiento.
- La limitación de los presupuestos públicos dedicados a los centros limita la autonomía de su gestión.
- Se acepta una baja implicación de los agentes sociales en la participación educativa (véanse por ejemplo las mínimas competencias municipales en materia educativa y los índices de participación de los padres en las elecciones a los Consejos Escolares).

En nuestro sistema educativo todavía se está empezando a reconocer la capacidad (y la responsabilidad) de los profesionales para tomar decisiones, y todavía se cuenta con pocos recursos (económicos, curriculares y legales) para desarrollar una cultura docente alternativa a la de la vigente gestión escolar. El reto, por lo tanto, es cómo modificar un sistema que tiende a aceptar el funcionamiento heterónomo de los profesionales por otro modelo cuya fundamentación sea la autonomía y la responsabilización de los agentes a los que socialmente se les responsabiliza de resolver eficazmente el derecho a la obligatoriedad escolar.

El nuevo papel político de los centros educativos

El actual modelo de organización y de gestión vigente en nuestro país tiende a comportar los siguientes efectos en los centros escolares:

- Un modelo único de gestión escolar para los centros públicos.
- El predominio de las regulaciones administrativas sobre las pedagógicas.

- El predominio del carácter institucional por encima del educativo.
- El predominio de la dimensión académica por encima de la pedagógica.
- El predominio de una cultura de dependencia de las reglas administrativas y de falta de responsabilización en la gestión colectiva de las situaciones y los problemas que se afrontan, independientemente de actuaciones extraordinarias por parte de determinados equipos.

Los efectos comentados sólo pueden ser superados desde una perspectiva distinta sobre los centros educativos, un nuevo enfoque sobre los mismos en el que prime su dimensión política, es decir, una dimensión que subraye su papel de contextos activos, de organizaciones con efectos significativos sobre las oportunidades que se ofrecen a las personas y sobre las que pueden llegar a alcanzar todos los individuos que acoge. En suma, una dimensión democrática activa, en el sentido que pretenda brindar el máximo de oportunidades a los distintos alumnos más allá de la dimensión institucional que ejerce. Una dimensión orientada en primer lugar a los beneficios que puedan obtener los usuarios individuales y los colectivos, por encima de las constricciones institucionales limitadoras de su eficiencia.

Muy a menudo se olvida, cuando se tratan estas cuestiones, que lo que Sen denomina las *libertades sustantivas*, es decir, aquéllas con las que las personas ejercitan sus responsabilidades «son extremadamente contingentes de las circunstancias personales, ambientales y sociales. A un niño a quien se le priva la oportunidad de la escolarización elemental no sólo sufre privación como joven, sino que se le crea un handicap de por vida» afirma aquel autor (1999: 284). Nosotros creemos que, por extensión, este pensamiento se puede aplicar a aquellas personas para las que la escuela ha supuesto una vivencia de fracaso personal y de una autoestima baja.

La dimensión *política* de los centros cobrará fuerza en un cambio de paradigma, cuando se reconozca que los seres humanos son distintos, y distintos de diferentes maneras, si podemos formularlo así, y que el fracaso no es inevitable, como ya advirtieron tantos antes. Precisamente una importante variación o factor de diversidad entre las personas destacada por Sen es «las variaciones en nuestra capacidad de convertir los recursos en libertades reales. Las diferencias relacionadas con el sexo, la edad, la dotación genética y otras muchas características resultan en poderes muy diversos para construir nuestras vidas en libertad, incluso cuando tenemos la misma cesta de bienes primarios» (1995: 102).

La consecuencia de la anterior formulación es que, cuando se abraza el principio de comprensividad, no basta la igualdad de libertades como principio fundamental para alcanzar nuestros fines, porque de dicho principio no puede facilitar la transformación de las oportunidades en *libertades*, en la expresión de Sen (1995: 103-104).

La organización de la actividad educativa en un centro concreto, en tanto que *construcción específicamente elaborada*, se configura como el principal activo que permite ejercer grados de influencia significativos sobre los distintos

agentes que participan o involucrados en ella. En consecuencia, los resultados y efectos de aquella actividad pueden ser analizados y comprendidos desde sus respectivos grados de previsión, de colegialidad o de coherencia, desde sus criterios de regulación, así como por las dinámicas de interacción que se generan entre los agentes y en las características de las mismas. Es precisamente mediante esta dinámica que se pueden detectar y atender mejor aquellas condiciones que les permiten a las personas expresarse o desarrollarse a partir de sus situaciones diferenciales, sean de edad, de cultura, de género o de funcionalidad.

En efecto, cualquier persona incorpora su experiencia educativa personal a una situación caracterizada por determinadas relaciones sociales y oportunidades que se dan en el contexto en el que se socializa y en el que desenvuelve su vida afectiva, relacional y académica. Dicho clima social e institucional, y la calidad del mismo, permitirá un determinado grado de desarrollo personal, según lo favorable o desfavorable que éste sea para las personas que se involucran en él. «Nuestras oportunidades y perspectivas dependen fundamentalmente de en qué institución se vive y cómo funciona. Las instituciones no sólo contribuyen a nuestras libertades, sus roles pueden ser evaluados sensiblemente a la luz de su contribución a nuestra libertad» (1999: 132), recordamos de nuevo con Amartya Sen.

Uno de los principales efectos del clima social en el que todo individuo se socializa es el desarrollo en cada persona de una serie de dimensiones emocionales vinculadas a la propia percepción, a la autoimagen y la autoestima. Unas dimensiones desarrolladas y adquiridas sólo en el marco de las experiencias de intercambio social a las que una persona tiene acceso. En la medida que estas experiencias potencien o actúen de inhibidores de aquellas dimensiones de carácter psicodinámico, los individuos generarán uno u otro nivel de autoexigencia, de confianza o de expectativas en relación con el mundo circundante y con las oportunidades que éste ofrece.

Este enfoque sobre los centros educativos permite ir más allá de las reglas de la eficiencia institucional, sustituyéndolas por otras reglas, las de la eficiencia política de sus acciones, por su vinculación a las situaciones y necesidades de los distintos individuos considerados. Para atender a toda la población es preciso comprender que la acción institucional que conocemos debe complementarse mediante la generación de nuevos contextos, que posibiliten otras dinámicas y actividades facilitadoras, a su vez, de nuevas y diferentes oportunidades formativas. Este enfoque nos permite comprender la paradoja del *fracaso* que se les atribuye a tantas personas en su paso por la escuela. No es que no se les hayan dado las condiciones básicas para su formación, ni tampoco que se les hayan hurtado recursos indispensables para su formación (han tenido profesores, atención especializada, materiales, etc.), sino que quizás no han gozado de las oportunidades suficientes para desarrollar sus capacidades, probablemente no han tenido ocasión de gozar de oportunidades que vinculasen sus capacidades y sus necesidades, su autoestima y sus experiencias con las propuestas formativas, lo que equivale, en términos prácticos, a una privación de sus capacidades.

Hacia un nuevo paradigma de democracia para las escuelas

Si en el campo económico en muchos países y en las situaciones más desfavorecidas se han registrado experiencias de éxito tan espectacular como la del *microcrédito*, consistente en ofrecer apoyo social y económico a las iniciativas y proyectos de mujeres pobres y a menudo analfabetas, es decir, a la expansión de sus iniciativas y a su sentido del bienestar, en la terminología de Sen, ¿por qué no contemplar lo que encierra esta filosofía como un argumento para incrementar la responsabilidad individual de los que aprenden en la escuela? ¿Por qué no concebir la escuela y el derecho a la educación de otro modo? ¿Por qué ir contra aquella filosofía? Las anteriores reflexiones hacen emerger un conjunto de nuevas preguntas que deben servir para replantear el papel político de los centros educativos con relación al desarrollo equitativo de oportunidades para todas las personas a quienes se obliga a escolarizarse.

Nuevas preguntas relevantes acerca de la organización de las escuelas

- ¿Cómo tienen que organizarse los centros escolares?
- ¿Con qué propósitos y prioridades?
- ¿Cómo situar a los alumnos en su diversidad en el primer plano de la actuación organizativa?
- ¿Cómo recoger y formar a los alumnos en sus nuevas necesidades formativas, vitales, sociales y afectivas?
- ¿Hasta qué punto los estudiantes podrían desempeñar un papel más activo en la estructura escolar?
- ¿Cómo regular la intervención de los diversos agentes educativos?
- ¿Cómo gestionar las distintas dimensiones y recursos, con qué modelos?
- ¿Cómo conseguir instituciones que se autodesarrollen?
- ¿Cómo conseguir que sean eficientes en relación con el hecho de proporcionar más oportunidades a más personas?
- ¿Qué tipo de transformaciones exigiría lo anterior, con respecto a la actual situación?
- ¿Qué políticas cabe reclamar? ¿Qué políticas cabe sostener?

Una escuela orientada desde esta perspectiva no se logra con el voluntarismo de los profesores implicados. Tampoco se logra con la condescendencia o tolerancia de la Administración hacia experiencias aisladas. Sin embargo, no se lograrán plenamente si, al menos, no se dan unos cambios culturales que se atiendan a las premisas siguientes:

- Comprender (Administración y profesionales) que los centros no constituyen (sólo) una red para seleccionar a los y a las académicamente mejores de la población, sino que los centros educativos, como los centros de salud en su ámbito, tienen responsabilidades concretas y no sólo genéricas sobre la formación básica de todos las personas que acogen.

- Comprender (Administración y profesionales) que las organizaciones educativas son estructuras configuradas históricamente, desde unos presupuestos políticos, culturales e institucionales variables, por lo que hay que atender al hecho de que las dinámicas e iniciativas entre la estabilidad y el cambio, entre la adecuación a la realidad presente y la anticipación a nuevas necesidades, entre la rutina y la innovación, constituyen intentos de adaptación a las nuevas circunstancias cambiantes.
- Comprender que los centros educativos constituyen contextos relevantes y cruciales para el desarrollo de intervenciones educativas que mejoren la calidad de las oportunidades formativas y de las libertades de todos los ciudadanos que acogen. De ahí el interés de analizar el grado de vertebración de la actividad educativa colectiva y su grado de relevancia para los sujetos.
- Asumir los políticos, la Administración educativa y los docentes que no sólo no se puede eludir la influencia de otros agentes periféricos y aún externos en la propia dinámica de centro y en sus actividades, sino que hay que asumir e incorporar la influencia de otras instancias sociales y productivas externas en la propia dinámica colegial y en sus actividades. Carece de sentido intentar formar a todas las personas asumiendo desde los centros todas las responsabilidades formativas posibles: sean curriculares, en valores, sociales e institucionales, y sin que otros agentes no se involucren activamente en la toma de decisiones ni en la gestión de las mismas.
- Asumir que el ejercicio de dicha responsabilidad significa tener que adoptar iniciativas que den un perfil propio a la labor de los centros y de los profesores, así como acoger e incrementar la responsabilidad formativa de las personas involucradas en la formación, familiares incluidos. La experiencia del *contrato pedagógico* en Francia es ilustrativa en este sentido. ¿Cómo es posible pensar que la escuela, en sus infraestructuras y sus reglas, en sus contenidos y sus métodos, haya hecho o pueda hacer previsión de todas las necesidades de todos los ciudadanos que dice querer formar?
- Desplazar, los docentes, el centro de atención de la formación impartida y de las experiencias propuestas desde los individuos genéricos a sus *competencias o capacidades*. El enfoque de «capacidad» parte de una preocupación general por la libertad de alcanzar logros (logros que incluyen capacidades de funcionar) (recordamos nuevamente con Sen: 1995: 147-8): «En la valoración de la justicia basada en las capacidades, las demandas o títulos individuales no tienen que valorarse en términos de los recursos o de los bienes elementales que las personas poseen, [...] sino por las libertades de que realmente disfrutan para elegir las vidas que (valoran). Es esta libertad real la que está representada por las “capacidades” de la persona para conseguir varias combinaciones alternativas de funcionamientos» (1995: 97).
- Comprender que, en estas condiciones, el debate entre *mantener el nivel para algunos o bajarlo* si se atiende a todos es un falso debate que nos informa más de lo inapropiado de los actuales modelos de gestión educativa que de la misma realidad. Esto es algo que Husén (1988) explicaba hace ya tiempo.

- Asumir, los políticos y la Administración educativa, que se requiere otro modelo de gestión de la red de centros y de los recursos educativos. El modelo de gestión de *clase tradicional* ha caducado también para las formas y los modelos de gestión de los recursos educativos.
- Comprender, la sociedad, que la actual fragmentación social visualizada en las distintas redes de escolarización y en las diferentes modalidades de atención educativa a distintos sectores sociales, es el anuncio de otras posibles fragmentaciones sociales en el futuro, quizás más graves. Y que dichas fragmentaciones no son inevitables, sino que, entre otras políticas para evitarlo, la escolar quizás sea una las importantes.

Bibliografía

- EVERHART, R.B. (1993). «Leer, escribir y resistir». En VELASCO, H.M. y otros (eds.) (1993). *Lecturas de antropología para educadores*. Barcelona: Trotta.
- HUSÉN, T. (1988). *Nuevo análisis de la sociedad del aprendizaje*. Barcelona: Paidós.
- MORTIMORE, P. (1997). «Can Effective schools compensate for society?». En HALSEY, A.H. y otros (1997). *Education*. Oxford: Oxford U. Press.
- REYNOLDS, D.; CREEMERS, B.P.M.; NESSELRODT, P.S.M.; SCHAFFER, E.C.; STRINGFIELD, S.; TEDDLIE, C. (eds.) (1994). *Advances in School Effectiveness Research and Practice*. Oxford: Pergamon.
- REYNOLDS, D. y otros (1994). «School effectiveness Research: A review of international literature». En REYNOLDS, D.; CREEMERS, B.P.M.; NESSELRODT, P.S.M.; SCHAFFER, E.C.; STRINGFIELD, S.; TEDDLIE, C. (eds.) (1994). *Advances in School Effectiveness Research and Practice*. Oxford: Pergamon.
- NATIONAL COMMISSION ON EDUCATION (1996). *Success again the odds*. Londres: Routledge.
- SEN, Amartya (1995). *Nuevo examen de la desigualdad*. Madrid: Alianza.
- (1999). *Development as Freedom*. Oxford U. Press. Versión en lengua castellana: *Desarrollo y Libertad*. Barcelona: Paidós, 1999.
- TYLER, R.W. (1992). *Organización escolar*. Madrid: Morata.