

# Artículos

## Escuelas Socioculturales

**Ignacio Calderón, Mariela Contreras y  
Sabina Habegger**  
SUR, Grupo de Reflexión e Innovación Educativa  
Universidad de Málaga

En los actuales discursos el valor de la democracia se encuentra ante una paradoja: parece obviarse su bondad y pertinencia y, a la vez, sufre un progresivo desvirtuamiento que en tiempos de incertidumbre, afecta paralelamente a otras ideas –como la de diversidad, autonomía, calidad– cercanas al reconocimiento de los individuos y los colectivos que un día resultaron ser fundamentales para el desarrollo humano. En este artículo, los autores consideran necesario retomar su sentido con el objeto de evaluar su práctica en la institución educativa y proponer alternativas.

**E**l ser humano posee la capacidad única, en el reino animal, de construir y otorgar significados a su medio que pasan a formar parte de él. La tierra, el árbol, las estrellas o los colores podrían no haber sido nada de lo que ahora imaginamos, de no ser por el concurso de nosotros, los seres humanos, que los nominamos y los dotamos de significado. Desde este momento nos convertimos en actores, en los únicos seres que utilizan el medio como continuación suya. Esta posición privilegiada ante el mundo nos coloca siempre ante una realidad inacabada, abriendo un nuevo espacio: la opción y, por tanto, la libertad. Sabemos que hay grados de libertad y que ésta dependerá de nuestras relaciones, pero en cualquier caso, mujeres y hombres rompemos la cadena que nos ataba al mundo natural –obligado, neutro, independiente– y nos abrimos al mundo de lo posible.

Esta ruptura con el destino, además, nos enfrenta a otro reto: el que supone actuar con respecto a los *otros* que hemos advertido en los demás individuos de nuestra especie, provocando que nuestras acciones no puedan ser arbitrarias, sino mediadas por sentimientos y razones que contemplan la identidad de los que no son *yo*. En este ejercicio nace la ética, que provoca la valoración de los demás como legítimos *yo*, otorgando riqueza al género humano y reconociendo la unicidad de cada individuo y la necesaria contemplación de la construcción de significados que cada uno realiza. Es en la compleja elaboración de este puzzle donde entra en juego la democracia, que supone una decisiva ruptura con la realidad humana que escudándose en criterios naturales, defendía –y defiende– situaciones injustas. La democracia, entonces, entra en juego como modelo de gestión de los intercambios de significados que se producen entre seres humanos conscientes del salto que han dado y que han sabido apreciar que cada persona conoce la realidad y construye legítimamente sus significados, contemplándose a sí mismos como un *nosotros*.

## REVELADO DE LA ESCUELA

Este modelo de interacción alcanza su mayor función en el terreno educativo cuando los sistemas escolares amplían su atención a toda la población. A grandes rasgos, podríamos establecer dos grandes funciones de esta escolarización obligatoria: una primera será concebirla en un mayor o menor grado como aparato ideológico del Estado, que utiliza el sistema educativo como subsistema del productivo, creando jerarquías y estratos que garantizan el orden social y la acomodación a las directrices económicas del momento. Esta concepción no necesitaría extensas críticas, a nuestro modo de entender, ya que ha sido sobradamente debatida. La segunda función atribuible a la escolarización obligatoria es la compensación de desigualdades. En este apartado proponemos que aun cuando se pensara que esta idea fue la guía del proceso comprensivo, el cometido de las escuelas no ha ido por el camino de mejorar la justicia social en edades tempranas. Por el contrario, actúa con la función opuesta, dando continuamente un estatus negativo a los colectivos en situación de pobreza, clases populares, personas con handicap, inmigrantes, indígenas y, en general, excluidos, al no reconocerles la legitimidad de participar en la comunidad a través de argumentos pedagógicos, que sicologizan los problemas sociales, separándose de los valores democráticos a los que hacíamos alusión.

El primero de nuestros argumentos que pone en tela de juicio este sistema escolar radica en su rigidez transversal por el hecho de *obligar* al alumnado a asistir a la institución escolar, ya sea, a favor o en contra de su voluntad. Dicha rigidez cristaliza en los modos de trabajo escolar y supone una inevitable contraposición con la motivación por aprender, lo cual acaba actuando en detrimento de las poblaciones para las que, precisamente, estaba pensada la compensación de desigualdades, tal como demostraron las teorías de la reproducción desarrolladas por las corrientes de sociólogos críticos en los años setenta.

Por otra parte, la educación obligatoria establece, enseña y exige una cultura concreta de la que no todos los alumnos y alumnas participan. Nos referimos a una cultura parcial que pertenece a un grupo social determinado y que impone sus significados a los restantes y fuerza al cambio de la identidad social de los grupos excluidos, continuando su situación de subordinación sociocultural y garantizando, con ello, el control social e ideológico. La cercanía o lejanía a esta selección cultural, que establece la institución escolar, juega siempre en detrimento de dichos colectivos, los cuales se encuentran lejos del capital cultural que asegura la continuidad en los aprendizajes, otorgándoles sentido y facilitándolos.

Por su parte, la organización del sistema educativo en niveles condiciona la rotulación de los *atrasados*, los *adelantados* y los *normales* (Philippe Perrenoud, 1990). Esta estandarización en el sistema escolar (dada por la secuencialización de niveles de excelencia que hay que alcanzar) culmina en la clasificación de personas que, queriéndolo éstas o no, son obligadas a asistir a ellas y a someterse a la jerarquización social que allí se construye. Significa, entonces, que unos van a ganar, tanto en los aprendizajes, como en la clasificación, mientras que los de siempre van a terminar sin acceder a la cultura escolar y a situarse en los últimos lugares de dicha jerarquía de excelencia.

Es así cómo la escuela se estructura en torno a los contenidos, descentralizando la acción educativa de las necesidades de la persona y abocándose, fundamentalmente, a la transmisión de unos contenidos homogéneos, ya que el punto de referencia lo establecen las disciplinas y los niveles mínimos de excelencia y no las necesidades del alumnado. Es lo que Perrenoud (1990:78-79) llama la inversión del poder entre el alumno y la escuela, constatando que ya no es el alumnado quien decide lo que quiere aprender, sino la escuela, que sabe lo que ha de enseñar y lo somete; un valor de por sí antidemocrático ya que ningún sector de la comunidad escolar es reconocido como competente para construir el proceso educativo del que es parte.

Por último, es necesario cuestionar también la utilidad que tienen todos estos años de escolarización obligatoria, ya que la vida escolar del alumnado (marcada por la cercanía a la cultura que allí tiene cabida y las posibilidades de relación que entre los muros escolares se desarrolla en torno a las disciplinas) define, tanto el significado y la relevancia de lo aprendido, como su utilidad para el posterior desarrollo laboral, especialmente teniendo en cuenta que los sectores marginados en la escuela acaban ocupando trabajos de escasa cualificación y bajos ingresos. La desconexión que advierte Basil Bernstein (1989) entre el código utilizado por la escuela para desarrollar los aprendizajes en los discentes y el usado por los grupos desfavorecidos supone una barrera fundamental insalvable debido a la irrelevancia que los problemas tratados a través del canal verbal tienen social, intelectual y emocionalmente para ellos, sentenciando, a primera hora, esta distribución futura.

Sin duda, factores como la dependencia de las certificaciones, el rol gregario que la escuela adopta con respecto al sistema productivo o la funcionalidad de este sistema educativo como instructor merecerían ser destacados aquí. En cualquier caso, con los argumentos desarrollados se pone de manifiesto la incapacidad que la escuela centrada en el aprendizaje de contenidos (parciales) muestra en el cometido de aumentar la igualdad de oportunidades y mejorar la situación social, si bien, es necesario destacar que en la institución educativa se han realizado apuestas decididas por mejorar la participación y el reconocimiento de los derechos de todos y todas. Los movimientos democráticos en la escuela, por ejemplo, pretenden que estas relaciones sociales injustas y desniveladas se mejoren a través de modos de interacción más equitativos, sin embargo, queda demostrado que esto no es más que una cuestión secundaria. De hecho, el acceso a la cultura académica o la adquisición de conocimientos no están, necesariamente, vinculados a la mejora de las relaciones interpersonales.

Si se entiende la adquisición de conocimientos como un proceso de selección y las relaciones sociales democráticas como la valoración de la persona, ambas cuestiones parecen incompatibles. Es decir, que aunque se pretenda utilizar metodologías participativas, hacer uso de modelos de organización y gestión más democrática, y cualificar la convivencia en la comunidad educativa, inclusive cuando ésta es experimentada a través de un profesorado concienciado, la escuela meritocrática de hoy guarda en su profunda estructura –centrada en la excelencia– la contrapartida de los modelos de gestión democrática de las relaciones. Acuñando las ideas de Adela Cortina (1996), ambas partes contrapuestas se manifiestan en los conceptos de igualdad y desigualdad, el primero como convicción de que todas las personas somos iguales en valor, y el segundo, como el establecimiento de

una jerarquía de valores a través de la cual se crean privilegios y marginación. De esta manera, el sistema educativo se construye en torno a la consecución del dominio de conocimientos, por el cual la idea de excelencia determina la mayoría de las negociaciones en la resolución de conflictos. Sin embargo, el mayor problema no será tanto esta incapacidad, manifestada por la institución, sino el hecho de convertirse, a través de la obligatoriedad, en la única posibilidad educativa que somete a toda la población a un sistema de valores y a una estructuración vertical, aniquilando toda alternativa pedagógica.

## **LAS ESCUELAS SOCIOCULTURALES**

Tal como lo entendemos y hemos desarrollado en estas líneas, la escuela debe ser una institución pública que reconozca una eminente función social. Hoy, la institución escolar está atravesada por el sinsentido que ha propiciado fundamentalmente el currículo fragmentado y el trabajo individual de los docentes, cada uno dedicado a su disciplina. La escuela como tal deja de tener un sentido global, actuando este espacio indeterminado como motor y cómplice de injusticias. Por ello, se torna necesario otorgar sentido al centro escolar y a la escuela como institución *comunitaria*, buscando a través de ello espacios reales de resistencia para los grupos desfavorecidos que propicien la democratización de la construcción social. La escuela debe ser concebida como un espacio sociocultural donde el eje sea la comunidad, entendiéndola como el lugar en el que converjan diferentes formas de vivir en un plano más horizontal, que reconozca a sus integrantes, en primer lugar, como personas y, posteriormente, como mujeres y hombres, miembros de diferentes culturas, profesores y alumnos, etc.

En este sentido, es necesario superar la concepción de igualdad de oportunidades como igualdad de acceso hacia la igualdad de éxito. Para Cortina (1994:127), el valor de la igualdad recae en que cualquier ser humano es digno de respeto y consideración. Esto se desarrolla, a nuestro juicio, en una escuela que no puede escoger personas, sino que deberá optar por las estrategias y modelos de interacción que mejor se adapten a todos los seres humanos que en ella se dan cita. La elección tiene cabida, por tanto, sólo en la adopción de las medidas que garanticen el reconocimiento y la participación de todas las niñas y niños.

Para las escuelas socioculturales, la base ideológica se encuentra en la idea de justicia, en partir de mínimos de justicia para todos sobre los cuales elaborar y construir las libertades y otras conquistas. Tal como lo explica Norberto Bilbeny (1999), el desafío de la democracia consiste en usar la libertad para la inclusión social, consiguiendo que en la ciudadanía quepamos todos a través de una concepción de la *libertad nutrida por la responsabilidad* y utilizar la igualdad para el reconocimiento hacia la diferencia cultural. Libertad y justicia vistas en estos parámetros establecen la base horizontal que posibilita e impulsa la vida en democracia y, por tanto, estos dos pilares tienen que sustentar una escuela en la que aprender y elaborar nuevas relaciones sociales. Las escuelas socioculturales pretenden ser una propuesta en la que los niños y niñas se den cita para aprender a vivir juntos, aportando y recibiendo formas de relacionarse y modos de significar el medio, con el principal cometido de construir grupos heterogéneos que se respeten y que convivan negociando y resolviendo (no camuflando ni legitimando) los conflictos que la diversidad sociocultural conlleva.

Esta aproximación al concepto escolar, a través de la idea de justicia, se convierte en el espacio que deja paso y propicia la libertad de toda la población, concretándose en tres grandes fines a conseguir. Por una parte, nos devolvería la olvidada idea de la búsqueda de felicidad a través de la actividad educativa, ya que sería el alumno o la alumna quien guíe su *desarrollo personal* hacia sus propias inquietudes, culminando en un proceso de construcción de la personalidad basado en la idea de emancipación. Por otra parte, esta emancipación se edificaría en ambientes que reconocen al otro, desarrollando al colectivo con su contribución y siendo dirigida, a su vez, por los *intereses comunes*. Por último, hablaríamos de la *construcción social*, el reconocimiento de la capacidad de las sociedades de elegir su propia dirección, la alternativa a las ideas que encadenan, generación tras generación, a los mismos sectores, la apuesta por la autodirección de los grupos en la elaboración de la cultura y las relaciones sociales: *el progreso*.

El proceso democrático podría darse por cumplido (tal como ocurre en las democracias representativas) por el sólo hecho de llevarse a cabo operacionalmente, ya que a través de su puesta en práctica obtiene una legitimación continua. No obstante, la democracia arranca de unos principios que son su fundamento y su propósito. Esta es la razón por la que la evaluación de la democracia siempre tendrá que referirse a los procesos y no a los resultados, por lo que tendremos que volver a prestar especial atención al inicio del proceso de participación democrática, cuando cada persona opte por ser parte –o no serlo– del proceso de toma de decisiones, involucrándose en las consecuencias de su opción. En este sentido, las escuelas, como espacios socioculturales, deben estar dirigidas a estimular la participación social que, como dijimos, está directamente relacionada con el desarrollo crítico personal. La transformación de los centros educativos en escuelas socioculturales nacería como respuesta a la situación injusta que reproduce el sistema educativo, siendo medio fundamental para relacionarnos con los demás, y entendiéndose como espacio de resistencia que debe permitir a los grupos desfavorecidos defender sus identidades individuales y colectivas. Resistencia que no puede quedarse ahí, sino que, a través de los educadores y educadoras, tiene que cobrar la relevancia de denuncia y de comienzo de la negociación de significados que, por ser sociales y culturales, se traducirán en que todos vivamos mejor y más dignamente.

## BIBLIOGRAFÍA

- APPLE, M.W. & BEANE, J.A. (Comp.) (1999): Escuelas democráticas. Morata, Madrid.
- BERNSTEIN, B. (1989): Clases, códigos y control. Volumen I. Estudios teóricos para una sociología del lenguaje. Akal, Madrid.
- BILBENY, N. (1999): Democracia para la diversidad. Ariel, Barcelona.
- CORTINA, A. (1994): La ética de la sociedad civil. Anaya, Madrid.
- CORTINA, A. (1996): El quehacer ético. Santillana, Madrid.
- FREIRE, P. (2001): Pedagogía de la indignación. Morata, Madrid.
- FULLAT, O. (1994): Política de la Educación. CEAC, Madrid.
- GIMENO SACRISTÁN, J. (1998): "¿Qué es una escuela para la democracia?". En Cuadernos de Pedagogía, nº275, pp. 19-26.
- PUIG ROVIRA, J.M. (1998): "La escuela, comunidad participativa". En Cuadernos de Pedagogía, Nº 253.

- RUBIO CARRACEDO, J. (1998): "Democracia participativa. La construcción de la ciudadanía activa y del espacio público democrático". En Cuadernos de Pedagogía, nº275, pp. 12-18.
- GIROUX, H. (1998): Las políticas de educación y de cultura. En GIROUX, H. & MCLAREN, P., *Sociedad, cultura y educación*. Madrid: Miño y Dávila Editores. (pp. 79-86)
- BOURDIEU, P. & PASSERON, J.C. (1977): *La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. Laia, Barcelona.
- BOWLES, S. & GINTIS, H. (1981): *La instrucción escolar en la América capitalista*. Siglo XXI, Madrid.
- WILLIS, P. (1988): *Aprendiendo a trabajar*. Akal, Madrid.