

La perspectiva de clase en los discursos sobre la diversidad *(Social class perspective in speeches on diversity)*

Dr. Jesús María Granados Romero
(Universidad de Almería)

Páginas 159-172

ISSN: 1889-4208
e-ISSN: 1989-4643
Fecha recepción: 05/04/2016
Fecha aceptación: 30/09/2016

Resumen

Este artículo propone una reflexión sobre la evolución del concepto de atención a la diversidad, en sentido amplio, recuperando o recordando a la vez algunos aspectos que han venido, a nuestro juicio, cayendo en desuso u olvido en favor de los enfoques más difundidos en los últimos tiempos por las instituciones y por las líneas de investigación oficiales sobre diversidad que se han venido imponiendo en las sociedades occidentales, donde los discursos de clase aparecen ocultos por el discursos oficial y, a menudo, etiquetados de anacronismo. Desde la perspectiva que aquí defendemos, se entiende la atención a la diversidad como un asunto indisoluble de la educación como factor de igualdad social, así como la educación obligatoria y universal y en la escuela pública como único marco posible para garantizarla.

Palabras clave: Atención a la diversidad; Clase Social; Igualdad de oportunidades; Escuela pública.

Abstract.

This article is a reflection of the evolution of the concept of attention to diversity, broadly defined, recovering or while recalling some aspects which have been, in our view, fall into disuse or neglect in favor of enhanced approaches in recent times by the institutions and by the research officers on diversity has been imposing in Western societies where class discourses are hidden by the official speeches and often labeled anachronism. From the perspective advocated here, we understand the attention to diversity as an indissoluble matter of education as a factor of social equality and universal compulsory education and public school as the only possible framework to ensure it.

Key words: Education for Diversity; Social Class; Equal Opportunities; Public School

Como citar este artículo:

Granados Romero, J.M. (2016). La perspectiva de clase en los discursos sobre la diversidad. *Revista Nacional e Internacional de Educación Inclusiva*. Vol 9 (3) pp. 159-172.

1. Introducción.

Proponemos una reflexión sobre la procedencia o grupo social del alumnado como punto de partida o referente en el tratamiento de la diversidad, en un intento de contemplar una perspectiva que escasea en los últimos tiempos en los estudios y manuales sobre diversidad como es la de la procedencia social del alumnado.

Actualmente se hace referencia a la atención a la diversidad concebida como un salto cualitativo que supera el tan traído y llevado concepto de integración escolar, abriendo camino a una nueva perspectiva que supone hablar de atención a la diversidad de necesidades educativas en un marco escolar inclusivo y común. No obstante, cuando pasamos de la abstracción a situar nuestra mente en un centro educativo en particular, lo encontramos indefectiblemente ubicado en un contexto geográfico-social con unas características concretas determinadas generalmente por el nivel de renta de la población; es decir; la atención a la diversidad tiene como punto de partida la integración de todos los alumnos escolarizados en la escuela de su zona, que se convierte así en la escuela de todos (Pujolás, 2010).

Nuestros sistemas educativos modernos no sólo son el reflejo de una sociedad estratificada, sino que, como sabemos quienes nos dedicamos a la educación, constituyen uno de los instrumentos esenciales para que dicha estructura social se reproduzca y se mantenga en el tiempo. Repasando esta realidad no se pretende volver otra vez al perpetuo y probablemente ya irrelevante dilema, acerca de si la escuela es un factor de reproducción o de cambio social, pues sabemos que si bien toda educación es reproductora, al mismo tiempo *“ninguna sociedad actual sería sin la escuela lo mismo que ha llegado a ser con ella, por lo que toda educación es transformadora”* (Fernández Enguita, 2009: 13). Lo que se pretende es hacer caer en la cuenta de que dicha realidad implica, por definición, la ausencia de promoción de situaciones y contextos educativos donde se produzca la confluencia de alumnos y alumnas de diferente procedencia social y que, cuando estos casos excepcionales ocurren, más difícil y complicado se vuelve aún revertir o ralentizar, cuando menos, la maquinaria segregadora del sistema escolar, en el caso de que esa sea la voluntad del profesorado.

La estratificación educativa nos lleva a hablar de diversidad desde diferentes perspectivas (cultura, género, diferencias individuales), pero difícilmente encontramos entre ellas la perspectiva de clase; no se trata tampoco de que la idea de justicia social haya salido de nuestro discurso educativo, sino de que ésta anda un tanto dispersa o diluida entre la preocupación por atender a las necesidades del alumnado con diferencias físicas o intelectuales o con dificultades de aprendizaje, los derechos por la igualdad de las mujeres o la complejidad que supone articular un currículum adecuado para atender a los niños y niñas procedentes de la inmigración, que generalmente pertenecen a familias con escasos recursos, mientras la idea global de educación vinculada a paliar las desigualdades sociales ha perdido fuerza en los últimos tiempos.

2. La educación frente a las desigualdades.

La evolución en nuestro entorno de los sistemas educativos modernos, concebidos en la sociedad industrial para cubrir las necesidades del mercado de trabajo de una forma organizada y no conflictiva, o como afirma Fernández Enguita (2009: 27), *“el desarrollo de la escolarización universal ha tenido que ver*

bastante menos de lo que se cree y se quiere creer con la filantropía", alcanzan un punto de inflexión en nuestras sociedades occidentales tras la segunda guerra mundial con la generalización de la escolaridad obligatoria. Se llega así a la definición de los sistemas educativos de masas, que serán instituciones básicas de las sociedades del bienestar que nacen con la vocación de constituirse en el nuevo paradigma socializador de un capitalismo endeudado con la humanidad, tras una primera mitad del siglo XX plagada de conflictos, que ponen en cuestión seriamente la lógica del capital y del mercado para establecer el orden social de los tiempos venideros.

Ante la presión que suponen para los países de la órbita capitalista las ideas alternativas de igualitarismo y de justicia social difundidas por el bloque socialista, en la Europa occidental van a primar durante varias décadas las políticas que favorecen la creación del estado-protector, un estado fuerte basado en la democracia representativa, que despliega una lógica igualitaria y universalista sin exclusión de ciudadanía, que habrá de convivir con la lógica excluyente y autoritaria del mercado. Es en esta etapa donde los discursos políticos dominantes sobre educación se impregnan fuertemente de las ideas de igualdad y justicia social, aunque a la postre su desarrollo ha venido mediatizado por contradicciones derivadas de la necesidad de la lógica capitalista keynesiana de conjugar los principios de igualdad y justicia social con las necesidades del mercado neoliberal, dando lugar posteriormente tanto a variaciones en los colectivos considerados susceptibles de igualdad (pobres y marginados, mujeres, inmigrantes...) como a diferentes interpretaciones del concepto de igualdad, que se ha movido con frecuencia en medio de la confusión entre igualdad de oportunidades e igualdad de resultados.

En el caso de España, y dadas las condiciones de instrumentalización del sistema educativo que durante décadas se constituye en uno de los soportes fundamentales como correa de transmisión de los principios del *nacional-catolicismo*, principal sustento ideológico de la dictadura de Franco, no encontramos referencias donde aparezca claramente la educación como instrumento para la igualdad social hasta la Ley General de Educación de 1970¹, o Ley Villar.

Finalizada la dictadura franquista, se abre lentamente una etapa de reconocimiento institucional de las desigualdades, creándose estructuras administrativas para atenderlas, al mismo tiempo que se va incorporando y cobrando mayor relevancia en educación la perspectiva de clase, desde un enfoque que invita a concebir la educación pública como un instrumento de compensación de desigualdades sociales. Esto tiene su reflejo más significativo a la salida de la transición en las políticas de educación compensatoria de carácter nacional y autonómico impulsadas por el gobierno socialista durante la década de los años ochenta.

En cualquier caso, se trataba de la incorporación tardía al contexto español de políticas compensatorias que guardaban analogía con los planes para combatir las desigualdades implementados décadas atrás en diferentes países de la Europa Occidental paradigmáticos en lo del estado del bienestar y que arrancan en nuestro país cuando ya venían siendo cuestionadas en razón de la descompensación que se pone de manifiesto entre medios empleados y

¹ Hay que remontarse hasta la legislación educativa de la Segunda República para hallar referencias a igualdades sociales en educación y por medio de la educación.

resultados obtenidos (OCDE, 2012), siempre según criterios de las altas instancias del poder político y económico.

A partir de aquí, y en los siguientes años se aceleran y comprimen en nuestro país los procesos de implantación de las políticas educativas de atención a los colectivos desfavorecidos que implican un despliegue como nunca se había conocido de medios humanos y materiales centrados fundamentalmente en las llamadas zonas de actuación educativa preferente, que es la forma adoptada por las administraciones educativas para llamar a los barrios marginales de la periferia de las ciudades.

Con la puesta en marcha de la Reforma Educativa de la LOGSE a principios de los años 90 se produce un descenso considerable en el despliegue de recursos de toda índole destinados a los programas de compensación educativa. Al parecer la filosofía de la comprensividad y el cambio de perspectiva educativa que debe adoptar el profesorado para afrontar esta nueva etapa conceden un valor añadido al sistema educativo, donde cada centro ahora será capaz de generar las condiciones curriculares necesarias para proporcionar una oferta educativa compensadora si fuese necesario; en otras palabras: la comprensividad es la que debe garantizar el carácter compensador de la educación en esta nueva etapa.

Sin quitarle un ápice de valor a lo que han supuesto de avance social las reformas educativas basadas en la comprensividad, allá donde se han podido asentar y consolidar, e incluso en nuestro propio caso y a pesar de las vehementes críticas a la denostada LOGSE o, más bien, a su desarrollo e implementación², los problemas generados en nuestro contexto tienen más que ver con las contradicciones por las prisas por alcanzar el marchamo de modernidad, culminando procesos sociales que, en el caso de la educación llevan a los responsables políticos a la esquizofrenia de lo que Angulo y Redón (2012) refieren como la tesitura de un doble vínculo político: crear/consolidar el estado del bienestar, y al mismo tiempo desmantelarlo. En este sentido, hay que considerar que en esta época se encuentran ya bastante asentadas en Occidente las políticas económicas de corte neoliberal, que se imponen, en un proceso llevado a cabo de forma desigual y matizado según las historias y las culturas de cada país (Bustamante, 2001), y que puján cada vez más fuerte debido a la crisis del bloque socialista, que se encuentra en un acelerado proceso de descomposición cuyo punto de inflexión es la caída del Muro de Berlín.

El protagonismo, durante la década de los 90, del debate sobre la LOGSE y los esfuerzos institucionales por situar en ella el centro del debate educativo que van, desde el despliegue de recursos humanos y materiales hasta la mera propaganda, acaparan el panorama educativo y van desplazando paulatinamente tanto el discurso prioritario de la década anterior a favor de los desfavorecidos, como la oferta de los propios programas de educación compensatoria. Como resultado de esta acción institucional, puede afirmarse que a finales de los años noventa, las políticas específicas de compensación de desigualdades por medio

² La extensión de la obligatoriedad tanto en los niveles de Educación Infantil como en la etapa 14-16 de la secundaria no cabe duda, como señala Gimeno (1999) que viene a producir a la larga beneficios sociales elevando un escalón el nivel cultural y formativo de las jóvenes generaciones, a pesar de las vehementes críticas de un sector del profesorado que entiende la enseñanza de una forma más propedéutica que educativa y de los sectores conservadores del empresariado educativo y de la Iglesia Católica, cuyo máximo interés económico e ideológico pasa hoy por el desprestigio de la educación pública en favor de la privada.

del sistema educativo han desaparecido por completo en cuanto a su filosofía y a su voluntad política, manteniéndose únicamente en aspectos muy puntuales³. Vuelven a ponerse de manifiesto los desajustes entre medios y resultados, resultando lo más visible el hecho de que *“todo el mundo tiene asegurado un nivel mínimo, relativamente alto de educación, al menos en lo que a provisión se refiere”* (Fernández Enguita, 2009: 79)

Circunstancias como las citadas son las que dan lugar en nuestro contexto a realidades como la de la coexistencia durante todos estos años, hasta la llegada de la crisis económica y de los consabidos recortes, de un fuerte impulso al sistema educativo público y a la vez el mantenimiento también con fondos públicos de una de las mayores redes de educación privada de Europa en régimen de conciertos, aspecto éste que quedó refrendado por las últimas leyes educativas, tanto la socialdemócrata LOE, como la actual y probablemente efímera Ley Wert (LOMCE), que en sus aspectos neoliberales más indiscutibles prevé directamente la cesión de suelo público a capital privado para equipamiento educativo, amén de otros controvertidos aspectos de corte segregador y excluyente de los colectivos más desfavorecidos en educación, que implican un retroceso en el desarrollo de la igualdad de oportunidades en la educación y por medio de la educación (Gimeno Sacristán, 2014)

3. De la perspectiva de clase a la diversidad.

Las reformas comprehensivas, allá donde se han implementado, han tenido como finalidad última la de combatir los efectos de las desigualdades de partida relacionadas con recursos económicos y expectativas de integración y sociolaborales de los menos favorecidos; es decir, desigualdades entre colectivos sociales sin hacer referencia explícitamente a desigualdades de género o de etnia, que se entendían de segundo orden.

Pero la fuerza con que la idea de hacer de la educación un instrumento favorecedor de las oportunidades de los más desfavorecidos, que impregna las políticas educativas en nuestro país a la salida de la transición, se va diluyendo paulatinamente mientras, en un proceso paralelo, han ido cobrando relevancia las concepciones y las líneas de trabajo relacionadas con la atención a la diversidad, hasta el punto de dominar hoy el discurso educativo y constituirse en un referente con amplio consenso entre los investigadores educativos y los colectivos docentes que pretenden dar alternativas innovadoras a los enfoques de enseñanza de corte tradicional que representan un fracaso garantizado para la atención educativa de nuestras jóvenes generaciones, toda vez que se reconoce el hecho de la diversidad desde esta óptica como una realidad incontestable a la que hemos de adecuar nuestras propuestas de trabajo y no como un problema, tal y como argumentan los sectores más inmovilistas y conservadores en educación que gustan más de plantear los problemas educativos sobre la base de “la cultura del esfuerzo” y en torno a términos como “el talento” o “la excelencia”, tanto más

³ En Andalucía, a los centros de determinadas zonas catalogadas como de *actuación educativa preferente* se envían dotaciones económicas todo lo más, ligeramente superiores a las de los centros ordinarios, destinadas a servicios de comedor, excursiones y viajes didácticos.... y de forma excepcional se sobredotaba a algunos centros con profesorado de apoyo, permitiéndose también la continuidad de un sector de profesorado por petición expresa, que ha venido coincidiendo con profesorado interino con problemas de estabilidad geográfica o profesorado itinerante que ha utilizado esta vía para obtener cierto grado de estabilidad.

contradictorio en tiempos de reducción de profesorado, becas de comedor y programas compensadores, aumento de tasas y de reducción del gasto social en general.

Hace tiempo que comenzaron en nuestro sistema educativo a adquirir un papel relevante las líneas de trabajo e investigación para la atención del alumnado con diferencias físicas y psíquicas, así como en menor medida con diferentes ritmos de aprendizaje, en un proceso que va desde la educación especial y que pasa por las necesidades educativas especiales y la integración hasta llegar a la educación inclusiva (Barrio de la Puente, 2009)

Posteriormente, y también con vocación tardía, se incorporan al interés educativo las cuestiones de género, que en los países anglosajones ya venían siendo objeto de preocupación y de tratamiento casi con dos décadas de antelación y que en nuestro país surgen con vehemencia, en primera instancia, con un carácter eminentemente reivindicativo en el campo político y social en fuerte contestación a una clara situación de discriminación de las mujeres heredada de una sociedad cerrada donde el machismo era un valor en alza, para poco a poco repercutir en el sistema educativo, aunque ha sido y es minoritario el colectivo de profesorado muy sensibilizado con estas cuestiones, al mismo tiempo que no muy profusas las campañas institucionales sobre coeducación.

Al desaparecer las situaciones que mantenían estructuralmente la discriminación (separación por sexos en educación, dificultad de incorporación de la mujer a estudios medios y superiores y al mundo laboral...) puede afirmarse que la igualdad a nivel educativo es un logro, pues las mujeres alcanzan y superan hoy el número de estudiantes y los resultados académicos de los hombres, quedando todavía pendientes capítulos en el ámbito familiar y en el laboral, donde a los hombres se les suponen cualidades que las mujeres deben demostrar aún.

En cuanto al fenómeno de la inmigración, cuya progresión ascendente en un país como el nuestro, de escasa tradición de acogida en décadas anteriores, ha hecho que esta se convierta en los últimos tiempos en el argumento que ha generado mayor cantidad de discursos relacionados con la atención a la diversidad, en razón de las necesidades de atención específica educativa de carácter inminente que están obligando a las instancias administrativas a intervenir procurando recursos específicos y a nuestros colectivos docentes a repensar de forma acelerada las estrategias didácticas necesaria para tales condiciones de heterogeneidad tan evidentes.

Aunque, como afirma Besalú (2014: 38), *diversos son todos los alumnos, y la atención a la diversidad no es más que sinónimo de la buena pedagogía*, la diversidad misma marca diferentes planos y dificultades de integración escolar y social de los niños y niñas inmigrantes, dependiendo de factores tales como su cultura, su lengua, la similitud del sistema educativo de procedencia con el nuestro, el nivel de aspiraciones sociales y laborales de la familia, y un largo etcétera de circunstancias que suponen tanto un aumento de la complejidad de la tarea cotidiana como un reto laboral para nuestros colectivos docentes.

Tras varios años de acogida y haciendo un balance de la trayectoria general de las familias inmigrantes que han ido llegando a nuestro país, se puede observar sin dificultad que si bien se han cumplido gran parte de las expectativas de la población inmigrante, en el sentido de que ha encontrado una mejora general de las condiciones de vida en relación a las de su origen, son, por otra parte y a la postre los colectivos más numerosos que proceden de países más

pobres, con una cultura menos común a la de acogida, los que se sitúan en nuestro contexto desarrollado en peores condiciones y los que acaban encontrando siempre barreras infranqueables para la promoción social y laboral: lo que para las clases medias es una aspiración legítima y más que consolidada, como es la continuación de los estudios de sus hijos e hijas, no lo es tanto por razones económicas y/o culturales para los hijos e hijas de los inmigrantes, que miran mucho antes al mundo laboral (Iglesias y Trinidad, 2010). Y por supuesto, ahí continúa ya por varios siglos en situación parecida el colectivo gitano como grupo étnico y cultural que constituye probablemente la mayor bolsa de pobreza endémica de nuestras sociedades avanzadas y que ha pasado de ser uno de los más estudiados y atendidos por las instituciones de la sociedad del bienestar con programas sociales y educativos preferentes, hasta verse en los últimos tiempos prácticamente de nuevo en el olvido debido al desplazamiento del interés institucional hacia otros colectivos en riesgo de exclusión.

Y es que los discursos sobre la diversidad han ido sustituyendo paulatinamente a los discursos de carácter compensador en educación, o si queremos, a los discursos de clase más claramente a favor de los desfavorecidos en términos de igualdad de oportunidades y, en la medida en que aquellos han sido alentados desde las instituciones y administraciones educativas, podría poner a éstas bajo sospecha, pues las *diversidades específicas* podrían acabar ocultando en el fondo el hecho de que mujeres y estudiantes con diferencias físicas o intelectuales pertenecientes a las clases sociales más desfavorecidas continúan teniendo menos oportunidades que las que pertenecen a las clases medias o acomodadas, así como que la gran mayoría de la población inmigrante se halla inmersa en una situación de pobreza y marginación que debería de ser alarmante en nuestras sociedades de la opulencia. En definitiva, se puede afirmar que continúa existiendo una problemática de clase sin visos de ser abordada, sino soslayada en mayor medida, mientras nos encaminamos hacia la consolidación de un modelo de sociedad postindustrial que tiende a endurecer las condiciones de inclusión de los colectivos sociales más desaventajados y que prima la “sectorialización” de las problemáticas sociales, extremo este que hace más difícil adoptar una perspectiva global de las mismas, lo cual sugiere una sospechosa sintonía con la filosofía desreguladora del universo neoliberal.

De las consecuencias más visibles de las actuaciones institucionales relativas al modo de concebir y de abordar las problemáticas educativas en los últimos tiempos destaca el hecho de la notable disminución de la sensibilidad social en relación con lo que Fernández Enguita (2009) llama *las desigualdades adquiridas*, o relacionadas con el origen de clase, mientras que ha aumentado espectacularmente la consideración de lo que llama *las desigualdades adscritas*, o basadas en rasgos de nacimiento (o no modificables), o dicho de otra manera por el propio autor: “esto se traduce en que han perdido mordiente las desigualdades de clase y lo han ganado las de género y etnia” (Fernández Enguita, 2009: 78).

La dimensión económica de la desigualdad puede ser sólo parcialmente abordada por la escuela a través de una oferta que alcance a todos y todas por igual, al mismo tiempo que se proyecta en forma de discriminación positiva para aquellos colectivos de alumnos que parten de posiciones iniciales desaventajadas; en definitiva, la escuela no puede ni debe relajar su función compensadora de

desigualdades⁴, sino que debe reforzarla mediante políticas específicas que contemplen la atención a la diversidad como una filosofía que oriente los principios de actuación docente, dentro de las mismas, y no como el eje central de un discurso educativo compensador insuficiente. Si en los procesos de universalización de la educación y en aquellas épocas donde ha existido una mayor preocupación por garantizar la igualdad de oportunidades en educación y por medio de la educación, la institución escolar no ha dejado de ser reflejo de desigualdades sociales existentes y reproductora de ellas, tanto más eficaz puede llegar a ser en su labor de discriminación si se relajan las propuestas institucionales de compensación.

4. Estratificación social y educativa: los obstáculos para contemplar la diversidad.

Es necesario hacer referencia una vez más al doble y contradictorio papel reproductor/transformador de la institución escolar, para acercarnos a la controversia relativa a las políticas igualitarias en educación destinadas a combatir las desigualdades de clase. Por una parte, dicha controversia ha venido del lado de las críticas suscitadas en el sentido de que en el fondo se ha tratado siempre de estrategias de socialización no conflictiva, mediante las cuales se ha pretendido incorporar a los hijos e hijas de las clases trabajadoras y a los más desfavorecidos a una escuela hecha a la medida de las clases medias y mejor situadas socialmente, con unos lenguajes, códigos culturales y formas de representar de gran sintonía para unos, y de difícil alcance y comprensión para otros. Ciertas críticas radicales a las reformas comprensivas han insistido en que esto puede llegar a suponer una nueva forma de segregación más sutil y oculta.

De otro lado, las clases más conservadoras y cultas han tratado siempre, sin ningún tipo de complejo ni rubor, de que sus hijos no se vean mezclados con los de los sectores sociales con diferentes intereses y aspiraciones, a fin de evitar el peligro de contaminación y preservar sus trayectorias académicas, garantizándose así que sólo se verán influenciados por aquellos valores que les conducirán al éxito social y laboral.

Es indudable que la universalización de la educación ha propiciado una acomodación, en gran medida, de nuestros sistemas educativos modernos a favor de las clases trabajadoras, pues éstas se han venido a convertir con el tiempo en un usuario demasiado importante del sistema; de modo que quienes saben aprovechar bien las oportunidades que éste ofrece, pueden disponer de importantes salidas sociolaborales. Sin embargo, las reformas comprensivas han tenido también sus efectos perversos. Por una parte, las desigualdades se han trasladado a un escalón educativo inmediatamente superior, al de los primeros niveles de la educación no obligatoria, donde la enseñanza refuerza su carácter selectivo, pues el sistema educativo sigue conservando intactas sus funciones y, a pesar de las reformas, parece lógico que en algún lugar tenga que existir algún filtro. Por otra parte, se produce un aumento considerable de la educación privada y de elite, pues las clases mejor posicionadas socialmente y las clases medias con aspiraciones encuentran en ella una manera de distanciarse de

⁴ Esta función compensadora no tiene por qué significar una recuperación de las políticas de *Educación Compensatoria* de otras épocas, que ya suscitaban controversia suficiente y a la que en su momento se han referido críticamente autores como Bernstein (1993, 1999).

la gran mayoría escolarizada con la que no quieren ver mezclados a sus hijos e hijas.

En nuestro contexto existe, una clara estratificación de centros/zonas educativas como reflejo de la estratificación social existente, que se mantiene porque obedece a unos parámetros socioeconómicos que caracterizan y construyen la estructura de la población en la sociedad. Lo normal es que los niños y niñas vayan al centro educativo de su barrio, donde estará presente la diversidad y toda la heterogeneidad posible, pero dentro de un mismo estatus socioeconómico y cultural que será el que identifica y caracteriza socialmente a la población del barrio y consiguientemente al alumnado del centro, por lo que difícilmente se encuentran contextos socioeducativos caracterizados por la diversidad de clases sociales y menos en un espectro amplio que vaya desde las más acomodadas a las más desfavorecidas, aunque lo que sí encontraremos serán dentro del mismo espectro social, niños y niñas pertenecientes a familias con un mayor o menor grado de confianza en la escuela como vehículo de promoción social y laboral, o lo que llamamos diferentes niveles de aspiraciones familiares.

El alumnado que se desplaza a un centro diferente del barrio donde habita suele ser generalmente alumnado de clases medias o acomodadas cuyas familias buscan en el mercado educativo una oferta específica, generalmente de carácter privado, que incluye determinados servicios adicionales por los que están dispuestos a pagar. Allá se encontrarán con una población escolar de similares motivaciones y participarán de toda la diversidad posible dentro de un nivel de aspiraciones compartido.

Encontramos también otro tipo de flujos que tienen una razón de ser parecida, pero de una dimensión diferente protagonizados por estudiantes de clases más desfavorecidas y de la llamada *clase obrera con aspiraciones*, niños y niñas que cruzan las vías del tren, los arrabales y las barreras arquitectónicas que separan el territorio urbano de la clase media de las zonas marginales, para acceder a los colegios públicos de los barrios “normales” o a los colegios concertados.

La estratificación educativa es en España especialmente visible debido a la importante implantación de la escuela privada y sobre todo la privada concertada⁵, en su mayor parte bajo la titularidad de la Iglesia Católica.

Las líneas de actuación de estas instituciones educativas, en su gran mayoría sostenidas con fondos públicos, no se ha caracterizado precisamente por su preocupación y por los esfuerzos desplegados en la atención a la diversidad y en la búsqueda de la igualdad social y educativa. Aunque los criterios de admisión del alumnado en la escuela concertada se rigen por la misma normativa que los centros públicos, es de dominio público que, en última instancia, aquellos se las arreglan mediante el empleo de diferentes estrategias no escritas o no reguladas por la legislación educativa (cuando no abiertamente ilegales pero no denunciadas) para seleccionar al alumnado.

Además del empleo de criterios de adscripción encubiertos, los centros concertados realizan una doble selección del alumnado que tiene que ver claramente con la capacidad adquisitiva de las familias. En este caso, las prácticas más habituales van desde la oferta de actividades extracurriculares durante todo

⁵ La escuela concertada supone en España un 30% del equipamiento educativo.

el año que lo padres han de pagar aparte⁶, hasta el concierto de los uniformes con alguna firma o comercio en exclusiva.

El resultado de estas prácticas de selección de la población escolar es el predominio en los centros privados y concertados de un modelo o perfil de alumnado de clase media y raza blanca, con un nivel académico medio-alto, con tendencia al éxito escolar y aspiraciones de continuidad de estudios superiores, lo cual se convierte en la mejor tarjeta de presentación de estas instituciones en el mercado educativo.

Y es que hasta hace bien poco, la escuela concertada no ha empezado a admitir –situación que se hacía ya, por otra parte, insostenible- a alumnado con diferencias físicas y/o intelectuales; para mantenerlos alejados legalmente durante décadas, simplemente se inhibían de crear unidades de pedagogía terapéutica, ante la pasividad de la administración.

Por otra parte, la normativa de adscripción del alumnado a los centros, basada en la libertad de elección de centro escolar, tal y como los sectores conservadores de la educación (y de la política) han venido siempre reclamando, no tiene perspectivas de cambiar en los próximos años, cuando es de sobra sabido que la adjudicación de puestos escolares bajo esta filosofía ha venido dando lugar a claras injusticias, como el hecho de que una parte importante y significativa de la población escolar no tenga tal posibilidad de elección, o que se concentre un tipo de alumnado en unos centros y otro en otro.

La contradicción que aparece ahora claramente visible es, por una parte, un discurso institucional que propugna la atención a la diversidad como la filosofía base de actuación compensatoria de nuestros colectivos docentes en los centros educativos públicos, mientras por otro lado se consolidan situaciones estructurales que atentan contra la diversidad, máxime si las autoridades educativas continúan “mirando para otro lado” y renunciando a su tarea de controlar que realmente los fondos públicos destinados al sostenimiento de los centros privados concertados revierta en un servicio público y no en una enseñanza de corte elitista, como ha venido ocurriendo.

En cuanto al alumnado inmigrante, ampliamente conocido el hecho de que la práctica totalidad está siendo asumido por los centros de titularidad pública, mientras el porcentaje de inmigrantes que podemos encontrar en la enseñanza concertada, también sostenida con fondos públicos, es irrisorio o indignante, según se mire.

Esta situación, lejos de tener visos de revertir, ha tendido a consolidarse, a juzgar por los últimos acontecimientos político-educativos que garantizan la financiación de la enseñanza concertada por el estado; si por una parte la LOE sale adelante, aunque con la oposición política habitual, con los necesarios acuerdos con los sectores conservadores y la patronal de la enseñanza privada y concertada, a fin de lograr una “paz educativa” que permita ponerla en marcha y desarrollar sin conflictos esta ley educativa, por otra parte, la actual LOMCE da una gran vuelta de tuerca en cuanto a sus pretensiones de favorecer la enseñanza privada y concertada, al mismo tiempo que contribuye a desmantelar el sistema educativo público, subsidiario del privado, que ve paulatinamente reducidas sus prestaciones y consiguiente calidad. (Díez, 2014).

Entre tanto, la Iglesia Católica seguirá conservando sus privilegios y tendrá su parcela privada también en la educación pública con la asignatura de religión,

⁶ ¿Qué padre o madre no haría un esfuerzo para que sus hijo o hija tuviese lo mismo que los demás, en estos contextos de aspiraciones de movilidad social ascendente?

para cuya impartición se seguirá pagando con fondos públicos un profesorado designado a dedo y controlado por los obispos, todo ello en virtud de unos acuerdos pre-constitucionales con el Estado de El Vaticano, que constituyen el único e insólito caso de la modernidad en que un país democrático y soberano tiene acuerdos concesivos en materia de formación de su ciudadanía con un país extranjero.

5. La Escuela Pública o la apuesta por la diversidad.

Dada la estratificación social y educativa existente, la generalidad de los y las jóvenes en periodo de escolaridad obligatoria se distribuye en la red de centros educativos en razón de un criterio homogéneo de pertenencia a uno u otro colectivo social. No obstante, la diversidad es la realidad misma en todos los contextos, dándose la circunstancia de que en la medida en que se va descendiendo en el poder adquisitivo y en los recursos de la población para subsistir, encontramos una diversidad cada vez más compleja en lo relativo a las necesidades de atención educativa que plantea; el cruce de culturas, la heterogeneidad del espectro de intereses y motivaciones socio-escolares de las familias y, en definitiva, la mayor cabida que da el sistema público a todo tipo de alumnado, invita a concentrar el pensamiento y la acción en aquellos contextos más complejos y más necesitados de una acción educativa.

El sistema público, tanto por su propia naturaleza, como por los imperativos legales en materia educativa de una sociedad que pretende ser democrática y no excluyente (cuando menos en el plano formal), trata de dar respuesta a la diversidad en sus vertientes más desfavorables vinculadas a situaciones de desigualdad, mientras el sistema privado atiende sólo a la diversidad que resulta de una selección socioeconómica. Desde la consideración, pues, de la escuela como un servicio público para la ciudadanía que debe ejercer una discriminación positiva hacia aquellos que más necesitan de ella, se puede afirmar que la mejor garantía de atención a la diversidad es la escuela pública, que viene demostrando que es la única capaz de considerar las diferencias individuales y colectivas como un valor positivo, promover la compensación de las desigualdades y el tratamiento adecuado de la diversidad del alumnado desde una perspectiva democrática y no discriminante.

Para ello es necesario superar, desde ya, aquellas perspectivas, quizá más extendidas de lo que fuera deseable, que centran una supuesta atención a la diversidad en una oferta educativa basada en *la igualdad de contenidos desde abajo*, o en los grupos flexibles, llamando a éstos a agrupamientos de alumnos y alumnas que plantean unas necesidades escolares diferentes, con lo que entraríamos claramente en el terreno de las soluciones segregadoras basadas en un único patrón de normalidad, tan asumido en nuestra cultura docente como complicado de desterrar de nuestras mentes y de nuestras acciones.

Las garantías de atención a la diversidad del alumnado pasan, sin lugar a dudas, por la democratización del funcionamiento de los centros, desde la participación y la implicación de todos y todas en imprimir una calidad en los intercambios de conocimiento y en las relaciones humanas que transcurren en una comunidad educativa. Se trataría de atender a la diversidad del alumnado desde una oferta educativa comprensiva, que requiere un modelo de centro público capaz de desarrollar un proyecto educativo enraizado en la comunidad a la

que presta servicio y que responda a las características y peculiaridades de su entorno más inmediato y de sus gentes.

Solamente desde esta filosofía de funcionamiento escolar es posible ofertar un currículum abierto y diversificado de donde cada estudiante pueda extraer lo que necesita para la creación de herramientas intelectuales, emocionales y crecer en las actitudes necesarias que le permitan relacionarse autónomamente con el mundo y actuar con una perspectiva crítica en la construcción y mejora de los entornos sociales donde participa.

Pero todo esto requiere un proceso de adaptación de la escuela a las exigencias de una sociedad en continuo cambio para dar respuesta a las nuevas necesidades que se plantean. Como afirma Flecha (2015), la educación escolar no puede seguir estando enfocada hacia una sociedad que ya no existe.

El fenómeno de la inmigración, sin ir más lejos, ha impulsado el reconocimiento de la necesidad de la atención a la diversidad como modelo de filosofía educativa, y ha planteado a la escuela unos nuevos retos a los que se responde aun de manera muy pausada; en realidad lo que ha puesto al descubierto la presencia de las personas inmigrantes es la falta de capacidad de la institución escolar para adaptarse e incidir en la orientación de los cambios sociales.

La gran maquinaria burocrático-administrativa debe volverse, necesariamente más flexible para permitir el cambio y la adaptación de la escuela a las nuevas realidades. A menudo cuando los docentes han promovido líneas de trabajo alternativas en lo pedagógico que han implicado cambios organizativos, han visto obstaculizado el desarrollo de sus iniciativas a causa de las rígidas normativas que regulan la organización y el funcionamiento de los centros educativos, y es que a pesar de los diferentes cambios legislativos producidos en nuestro país en materia de educación, que han dado lugar a sucesivas reformas educativas, la organización aparece como un algo inalterable en la vida de los centros en el transcurso de las décadas (San Fabián, 2011).

Pero nada es por casualidad; históricamente ha sido la organización el instrumento clave del control institucional y el elemento determinante de las relaciones de poder jerárquico-burocráticas en la escuela. Una de las grandes contradicciones que se achacan a las reformas comprensivas (sin ir más lejos, a la LOGSE), es el enorme protagonismo que se ha requerido del profesorado para llevarlas a cabo, por una parte, mientras por otra las autoridades educativas han incurrido en un exceso de normatividad y de prescripciones, comenzando por los propios diseños curriculares (currículum a prueba de profesores) que acaban regulando la vida de los centros a golpe de decreto (Kemmis, 1998).

A menudo el profesorado no emprende proyectos innovadores ni busca alternativas diferentes a las rutinas escolares, nada favorecedoras de la atención a la diversidad, por un lado porque corre el riesgo de ver chocar sus iniciativas contra la barrera burocrática, otras veces, el tener tan marcado el camino como lo tienen los docentes por las normativas oficiales paraliza el pensamiento, la reflexión y el concebir otras posibilidades y formas de acción más oportunas sobre la práctica. No obstante, cuando toda una comunidad está implicada en el impulso del cambio educativo, difícilmente la administración educativa puede manejar con éxito argumentos inmovilistas, y necesariamente tiene que volverse más flexible, máxime cuando las transformaciones educativas están basadas en proyectos serios, bien fundamentados y con un alto nivel de implicación de todos los participantes.

Sabiendo estos antecedentes, es necesario abordar la atención a la diversidad desde sistemas de funcionamiento de los centros públicos que permitan y garanticen una verdadera autonomía organizativa, pedagógica y económica, lo que supone además unos mayores niveles de responsabilidad de las personas implicadas en los mismos.

Existen en la actualidad experiencias escolares suficientes, sobre la base de filosofías transformadoras que ponen de manifiesto cómo es posible aumentar el aprendizaje instrumental y disminuir las desigualdades, fomentando la convivencia democrática y solidaria en las aulas, implicando de manera ilusionante al profesorado y a la comunidad educativa en su conjunto. De esta forma se construyen escenarios donde la diversidad es contemplada como parte de la realidad que se vivencia, sin que su atención requiera ningún esfuerzo adicional que exceda del propio marco educativo creado. Dichas experiencias vienen provistas de una solidez científica que las hace referente de futuras prácticas innovadoras para aquellas comunidades educativas que, dentro del marco de la escuela pública, adopten la decisión de emprender transformaciones en el sentido de lo expuesto, modelos de referencia que pueden orientar dichas decisiones hacia el cambio educativo en los contextos escolares hacia la creación de comunidades democráticas de convivencia, donde se combata la desigualdad, atendiendo a la diversidad contemplada desde cualquier óptica posible.

Lamentablemente estas líneas de trabajo educativo son claramente minoritarias en la actualidad, ya que, como afirma Flecha (1999), las actuales planificaciones educativas no se han preocupado de conocer las experiencias escolares que están logrando aumentar el aprendizaje instrumental y disminuir las desigualdades; tanto es así, que las líneas maestras de la política educativa están marcadas por decisiones que aseguran el control institucional, que fomentan la burocracia y que se pliegan ante los intereses privados del mercado educativo, en lugar de apoyarse en el trabajo científico de profesores e investigadores educativos.

6. Bibliografía

- Angulo Rasco, J. F. Y Redon Pantoja, S. (2012) La Educación Pública en la encrucijada: La pérdida del sentido público de la escolaridad. *Revista Estudios Pedagógicos XXXVIII, Número Especial 1: 27- 46, 2012*
- Barrio De La Puente, J. L. (2009) "Hacia una educación inclusiva para todos". *En Revista Complutense de Educación, Vol. 20 Núm. 1 (2009) 13-31*
- Bernstein, B. (1993) *La estructura del discurso pedagógico. Clases, códigos y control*. Madrid. Morata.
- Bernstein, B. (1999) "Una crítica de la Educación Compensatoria", en Fernández Enguita, M. y Sanchez, J. (1999) *Sociología de la Educación* (pp.457-467). Barcelona. Ariel.
- Besalú, J. (2014) *Diversidad cultural y educación*. Madrid. Síntesis
- Bustamante, E. (2001) Era digital: por un nuevo concepto de servicio público en la cultura y la educación. En AREA MOREIRA, M. *Educación en la sociedad de la información*. Bilbao: Desclée de Brouwer.
- Díez Gutiérrez, E. J. (2014) Una amenaza para la escuela pública: laicidad, privatización y segregación. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 81 (28.3) (2014), 105-117
- Fernández Enguita, M. (2009) *Educación en tiempos inciertos*. Madrid. Morata.

- Flecha, R. (1999) *Aprendizaje Dialógico en la Sociedad de la Información*, en Actas del XVIII Encuentro Estatal de la Confederación de MRP (Gandía-99)
- Flecha, R. (2015) "Comunidades de aprendizaje: sueños posibles para todas las niñas y los niños". *Revista Aula de Innovación Educativa*, núm. 21, pp12-16, mayo 2015
- Gimeno Sacristán, J. (1999) *La educación obligatoria: su sentido educativo y social*. Madrid: Morata.
- Gimeno Sacristán, J (2014) La LOMCE. ¿Una ley más de educación? *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 81 (28.3) (2014), 31-44
- Iglesias, J. Y Trinidad, A. (2010) *Las políticas de integración de los inmigrantes en las CC.AA. españolas*. Madrid. Fundación BBVA
- Kemmis, S (1998) *El currículum: más allá de la teoría de la reproducción*. Madrid. Morata.
- OCDE (2012) *Equity and Quality in Education: Supporting Disadvantaged Students and Schools*. Bruselas: OCDE.
- Pujolàs Maset, P. (2010) *Aprender juntos alumnos diferentes*. Barcelona. Octaedro.
- San Fabian Maroto, J. L. (2011) El papel de la organización escolar en el cambio educativo: la inercia de lo establecido. *Revista de Educación*, nº 356. Septiembre-diciembre 2011, pp. 41-60

Sobre el autor:

Dr. Jesús María Granados Romero
Departamento de Educación.
Universidad de Almería
Categoría profesional: PCD
jgranado@ual.es