

Educación e igualdad: un reto que se impone.

Autora: Lic. Yenia Rangel Alvarez
Departamento de Etnología
Instituto Cubano de Antropología

En todas las sociedades, el individuo forma parte de un todo, y a la vez de diversos subgrupos sociales en dependencia de su clase social, raza, sexo, religión, preferencia sexual, etc. Y somos educados simultáneamente para formar parte del todo y de las partes.

Esto se traduce en el hecho de que cada actor social aprehende a lo largo de su vida determinados valores, concepciones, ideas y prácticas en correspondencia con los diversos grupos sociales a los que pertenece; y al mismo tiempo va asimilando los valores que son transmitidos a todos los sujetos por igual, con independencia de la categoría social, la raza, el género y la religión a la que pertenezcan, o bien por la zona geográfica en que se insertan.

Al respecto Emile Durkheim plantea que cada sociedad forma un ideal de hombre, de lo que este debe ser, tanto desde el punto de vista intelectual como físico y moral; este ideal es, hasta cierto punto, el mismo para todos los ciudadanos; pero a partir de cierto límite se diferencia según los medios particulares que toda sociedad lleva en su seno. Este ideal es, a la vez, uno y diverso, lo que constituye el polo de la educación. Así, la educación es la acción ejercida por las generaciones adultas sobre las que todavía no están maduras para la vida social. Tiene por objeto suscitar y desarrollar en el niño cierto número de estados físicos, intelectuales y morales, que exigen de él la sociedad política en su conjunto, y otros que se corresponden con los grupos sociales particulares (clase, familia, profesión). Considera que en cada uno de nosotros existen dos seres que no siendo separables sino por abstracción, no dejan de ser distintos. El uno está hecho de todos los estados mentales que se refieren únicamente a nosotros mismos y a los sucesos de nuestra vida personal: es lo que podría llamarse el ser individual. El otro es un sistema de ideas, de sentimientos y de hábitos que expresan en nosotros no nuestra personalidad, sino el grupo, o los grupos diferentes, de los cuales formamos parte; tales

son las creencias religiosas y las prácticas morales, las tradiciones nacionales o profesionales, y las opiniones colectivas de todo género; conformando en su conjunto el ser social. De este modo el fin de la educación es constituir este ser en cada uno de nosotros (Durkheim, 1979: 68-70).

En resumen, la educación perpetúa y fortalece la homogeneidad necesaria entre los miembros de la sociedad, fijando de antemano en el niño las semejanzas esenciales que supone la vida colectiva; a la vez que asegura la diversidad necesaria, diversificándose y especializándose ella misma (Durkheim, 1979: 148).

Para Durkheim, es la sociedad la que nos saca fuera de nosotros mismos, la que nos obliga a tener en cuenta intereses diferentes de los nuestros, es ella quien nos enseña a dominar nuestras pasiones, nuestros instintos, a imponerles una ley, a molestarnos, a privarnos, a sacrificarnos, a subordinar nuestros fines personales a fines más altos. Todo el sistema de representación que mantiene en nosotros la idea y el sentimiento de la regla, de la disciplina; lo mismo interna que externa, es la sociedad, que la instituyó en nuestras conciencias (Durkheim, 1979: 78).

Es mediante la educación que la sociedad y sus leyes se legitiman y refuerzan. La sociedad ejerce una fuerte acción sobre los individuos mediante la educación, con el fin de que estos se adapten a normas preestablecidas. Existe, por tanto, una relación indiscutible entre educación y sociedad, no podemos perder de vista el carácter social de la educación, siendo ésta posible sólo a nivel social. Además, si la función de la educación es ante todo social, y la sociedad requiere para su funcionamiento una división del trabajo entre sus miembros; entonces, a partir de un momento específico de la vida de los individuos, la educación escolarizada debe ser heterogénea, debe diversificarse porque cada profesión requiere conocimientos y aptitudes particulares, y por ello cada persona debe ser preparada teniendo en cuenta la función específica que va a desempeñar en la sociedad.

No obstante, cuando hablamos de la necesidad de diversificación de la educación con el fin de viabilizar la diferenciación (función) social, lo hacemos teniendo en cuenta que el actor va a desempeñar una función específica en la sociedad y debe ser preparado para

ello; esto no significa que todas las personas no deban tener igual derecho a la educación (igualdad de oportunidades en cuanto al acceso a ella).

Es preciso tener cautela al hablar de la homogeneidad en la enseñanza, porque si abogamos por dicha homogeneidad podemos incurrir en una importante contradicción, pues una educación eminentemente homogénea para todos los estudiantes sin atender las diferencias individuales, lejos de contribuir a lograr una igualdad entre ellos, perpetuaría la desigualdad social de base.

La escuela se proyecta como una institución que garantiza la igualdad de oportunidades al tratar a todos por igual. En ella se intenta ver a los niños de manera idéntica, sin tener en cuenta las clases sociales, los niveles culturales, el color de la piel, la religión, el género, etc. De este modo la escuela presenta un discurso donde plantea que las realizaciones (personales futuras) diferentes por parte de sus miembros dependerán únicamente de sus particulares capacidades, disposiciones, motivaciones, vocaciones y elecciones, puesto que todos se encuentran en el mismo punto de partida y dotados de los mismos medios. La escuela se ofrece a compensar cualquier desventaja dada por factores extraescolares (familiares, culturales, sociales). O sea, se ofrece igual tratamiento escolar a alumnos con marcadas diferencias extraescolares. Y es precisamente esta conjugación de igualdad y desigualdad lo que convierte el tratamiento igual en un tratamiento desigual, estableciéndose como un eficaz modo de perpetuar la desigualdad ante las oportunidades escolares. La escuela se caracteriza, entonces, por presentar una desigualdad real enmascarada tras una igualdad formal.

La diversidad y las desigualdades entre los estudiantes son evidentes en cada escuela y en cada aula, constituyendo una dificultad para la organización de las escuelas, el currículo y los métodos pedagógicos a aplicar. Este hecho se manifiesta con igual fuerza en otros planos; pues la desigualdad entre estudiantes está dada desde el momento en que ingresan en un centro educativo determinado -el que le corresponde en dependencia del lugar de residencia-, ubicado en un contexto social y geográfico específico. Así, la desigualdad que subyace en la distribución geográfica de la población se traduce en desigualdades entre escuelas ubicadas en diferentes zonas: rurales o urbanas, céntricas

o periféricas, residenciales o populares, en zonas de mayor o menor desarrollo económico, etc.; lo que implica; sin dudas, un sinnúmero de nuevas desigualdades.

Además, lo mismo en la escuela que en la vida fuera de ella, la heterogeneidad existe y es asumida como normal, por tanto la escuela debe respetar las singularidades y peculiaridades de los sujetos a escolarizar sin que ello conlleve a ningún tipo de discriminación. La educación debe preocuparse porque estas diferenciaciones entre las personas no supongan ni desigualdades ni discriminaciones. “Tiene que hacer compatible el currículum común y la escuela igual para todos con la posibilidad de adquirir identidades singulares” (Sacristán, 2001).

Es necesario que la escuela promueva un desarrollo ético y axiológico, en general, de los alumnos. Esta idea adquiere mayor relevancia si reflexionamos sobre la cantidad de horas que pasan los niños y jóvenes en las escuelas, en parte como consecuencia de las horas que pasan los padres en los centros laborales. En este sentido, la labor de la escuela adquiere cada vez mayor fuerza, significación y alcance. La formación de las generaciones futuras depende cada vez más de las escuelas y los medios de comunicación. Y en este sentido es preciso que la escuela enseñe a los niños a pensar, más allá de los conocimientos del currículo tradicional, que enseñe a combatir las desigualdades sociales y las discriminaciones que se producen en todos los niveles, a raíz de las diferencias que en la práctica cotidiana se convierten en desigualdades; es necesario que los actores sociales aprendan a no reproducirlas.

Se deben combatir todas las discriminaciones y para ello es necesario poner en evidencia los estereotipos socioculturales y desarrollar valores de respeto por todos los seres humanos, independientemente del género, religión, color de la piel, preferencia sexual o nacionalidad. Debemos ser conscientes de la existencia de la desigualdad, para luego poder combatirla, y esto sólo lo podremos lograr si cada uno de los seres humanos tomamos conciencia del papel que jugamos en el enmarañado entramado de las relaciones sociales.

Para ello, es necesario implementar un nuevo paradigma educacional que promueva el desarrollo global de los individuos en todas sus múltiples dimensiones y competencias, lo

que posibilitará un desarrollo civilizatorio orientado a la justicia social y la felicidad de los seres humanos (Viegas, 2002: 16).

Como planteamos anteriormente, en la actualidad, los hogares y las familias son cada vez menos autosuficientes. Todos consumimos lo que no producimos y producimos lo que no consumimos, como corresponde a una sociedad basada en el intercambio. Se confía (en parte) la custodia de los niños a la escuela como se confía la producción del pan al panadero, la de leche, al lechero, etc. (Fernández Enguita, 2001).

La escuela, entonces, juega un papel cada vez más decisivo en la educación de las nuevas generaciones. La escuela ocupaba un lugar discreto en la vida de las personas, sin embargo, actualmente ha pasado a absorber prácticamente la niñez, la adolescencia y gran parte de la juventud. Ese tiempo de más en la escuela es tiempo de menos en la familia, en la comunidad y en el trabajo, lo cual justifica la importancia que se le atribuye aquí a la escuela en materia de educación.

Es la escuela la primera instancia a la que acceden los niños de forma sistemática y prolongada, por ello constituye el lugar de aprendizaje de formas de convivencia que no cabe aprender en la familia, que puede educar eficazmente para la convivencia doméstica, pero es constitucionalmente incapaz de hacerlo para la convivencia en sociedad.

Igualmente, la escuela es, para la mayoría, el primer lugar de aproximación a la diversidad existente y creciente en la sociedad. En ella el niño convive de forma sistemática con alumnos de otros orígenes, razas, sexos, edades, culturas, religiones, capacidades, intereses, etc. Aunque el respeto hacia el otro o la igualdad de derechos de todos los ciudadanos puedan predicarse en la familia, de ninguna manera pueden alcanzar en ella la materialidad práctica y continuada que encuentran en la escuela (Fernández Enguita, 2001).

Es importante recordar que la principal función de la escuela no debe ser enseñar sino educar. La escuela transmite, mediante el llamado currículo oculto, determinados valores, concepciones e ideas; que inciden en las conductas, las actitudes, los intereses y la visión del mundo de los educandos.

Sin embargo, mediante los valores que promueve la escuela se transmiten las relaciones de poder y las desigualdades existentes en la sociedad; y de los cuales estos educandos serán partícipes en el futuro. Cada centro educativo desempeña un rol determinante en la reproducción de un orden social estratificado, que descansa en la desigualdad; constituyendo un elemento inigualable para el mantenimiento de las relaciones de dominación y poder, y “para la recreación de las condiciones precisas para el mantenimiento de la hegemonía ideológica” (Durkheim, 1979: 73).

Althusser (1970) es partidario de este criterio al plantear que es la escuela la más importante institución que representa a los aparatos ideológicos del estado, garantizando la producción de posiciones ideológicas en el individuo, y reproduciendo las fuerzas productivas mediante la transmisión de habilidades y saberes que determinan la división social del trabajo. La educación cumple entonces una función dual: produce posiciones laborales y produce la interiorización de las relaciones de producción (Hernández, 2005).

Del mismo modo Baudelot y Establet (1987) hacen referencia a como la escuela produce una especie de división social que reproduce la división del trabajo, cumpliendo una función selectiva y reproductiva. Plantean que la función ideológica de la escuela es que los alumnos asimilen su fracaso o su éxito como resultado de su capacidad individual, ocultando la división del alumnado de acuerdo a su origen social (Hernández, 2005).

Se suma en esta tendencia la teoría de la reproducción económica, representada por el marxismo estructuralista, partiendo de la idea de la escuela como mediadora y reproductora entre las posiciones sociales de origen y la estructura social, y explicando como la clase de origen determina el acceso y el progreso al interior del sistema educativo (Hernández, 2005).

Sin embargo, debemos señalar que la escuela no es una institución únicamente de reproducción, donde el conocimiento explícito e implícito que se transmite convierte a los estudiantes “en personas pasivas, necesitadas y ansiosas de integrarse en una sociedad desigual” (Durkheim, 1979: 30). Esta idea falla en dos sentidos fundamentalmente:

En primer lugar, la visión de los estudiantes como receptores pasivos de los mensajes sociales: la institución transmite una serie de enseñanzas, ya sea a través de los planes

de estudio oficiales o del conocimiento oculto, que los alumnos reinterpretan, aceptan parcialmente o rechazan directamente (Durkheim, 1979: 30-31).

En segundo lugar, el planteamiento de la reproducción es simple en el sentido de que no reconoce las contradicciones que pueden tener lugar al interior de la institución educativa; además, la escuela tiene diferentes obligaciones ideológicas que pueden entrar en conflicto. Se necesita capacidad de crítica para mantener la dinámica al interior de la sociedad, por tanto las escuelas deben enseñar a los estudiantes a ejercer la crítica, pero a la vez estas capacidades críticas pueden contribuir a desestabilizar el orden social existente. También es la educación la encargada de dotar a los individuos de un conjunto de herramientas (capacidad crítica y de razonamiento) que le permiten ver con mayor claridad las desigualdades sociales de las que son víctimas en algún sentido y por tanto la que le aporta las armas precisas para combatir dichas desigualdades.

En fin, es necesario entender la escuela como algo más complejo que un simple mecanismo de reproducción, pues este proceso no se realiza mecánicamente, los estudiantes no aceptan pasiva y acríticamente los mensajes que la escuela les transmite mediante los profesores, las clases o los textos.

Esto nos conduce a la idea de que no debemos entender la escuela como una institución en abstracto, pues quienes están frente a los educandos son seres humanos, al igual que los que conciben el currículo a impartir, y los directores de los diversos centros educativos, y así sucesivamente, nos podemos encontrar con una cadena interminable de sujetos sociales que están detrás de cada una de las acciones que tienen lugar en el terreno de la educación

Por ello es imprescindible tener en cuenta el papel que desempeñan y deberían desempeñar los profesores al interior de la dinámica educativa. En primer lugar, es preciso recordar que el profesor es un actor social, inserto en una sociedad y un período histórico determinados, perteneciente a una cultura y portador de una carga propia de valoraciones, prejuicios, preferencias e ilusiones; los cuales, en menor o mayor medida, van a determinar o incidir en el modo de actuación y proyección con relación a sus alumnos. Es precisamente por esto que generalmente existe por parte de los maestros

un tratamiento diferenciado hacia los estudiantes, lo que a su vez, influye en la preferencia o rechazo de algunos de ellos entre sí.

Entendemos que el tratamiento diferenciado -que supone desigualdad- por parte del maestro hacia los estudiantes funciona como una especie de rebote desde las mentes, pues el propio alumno comienza a autoperibirse de manera similar a cómo es visto por el profesor, lo que a su vez influye en su proyección hacia fuera, contribuyendo a conformar su identidad.

Coincidimos con José Gimeno Sacristán (2001) cuando dice que “los profesores no pueden quedarse en el papel de simples vigilantes de todos esos procesos de clasificación y de normalización regulados para ser jueces de los buenos y de los malos estudiantes. Han de poner en práctica soluciones que mitiguen esa dinámica jerarquizadora y excluyente”. Es preciso, entonces, hallar estrategias pedagógicas que diversifiquen, siempre que esta diferenciación no provoque más desigualdad. La diversificación en este sentido es entendida como la introducción de fórmulas compensatorias en cada aula, en cada escuela o fuera de ella. Al mismo tiempo se debe favorecer la singularidad individual, teniendo en cuenta que es más fácil acomodar a los individuos diferentes en la flexibilidad. En casos límite será necesario establecer opciones o variaciones al interior del currículum en dependencia de las necesidades particulares de estudiantes con retraso o adelanto muy evidente. Aunque sin dudas esta alternativa conllevará a estigmatizar a determinados estudiantes separándolos de los demás. Por tanto, la segregación debe evitarse con una práctica educativa que diferencie, aprovechando la flexibilidad que permite el desarrollo del currículum, pero siempre diferenciando con toda la sensatez posible, pues esta es un arma de doble filo, y puede provocar resultados indeseables a la vez que irreversibles. O sea, debemos indagar sobre las posibilidades de una práctica que diversifique, pero manteniendo la igualdad que supone la existencia de un currículum común.

Del mismo modo nos identificamos con la propuesta realizada por Sacristán (2001) cuando plantea que se debe:

1. Debatir y lograr consensos acerca de lo que debe ser común para todos, distinguiéndolo de lo que a pesar de ser valioso no tiene que ser necesariamente

parte del currículum común. Esta opción afecta tanto al plano de decisiones de política general, como a la programación que realizan los centros y a lo que hace en cada momento el profesor en su aula. En los contenidos y objetivos que hayan de ser comunes, las estrategias para diferenciar tienen que ir encaminadas a que todos logren el dominio de “lo básico” en un grado aceptable, para lo cual, necesariamente, habrá que emplear más tiempo y recursos en unos estudiantes que en otros. En el caso de contenidos no comunes (pudiendo incluirse aquí las actividades extraescolares, materias optativas, partes de una materia de estudio, lecturas, etc.) es posible y conveniente estimular la diversificación en la medida de las posibilidades. Ese currículum común, formulado y desarrollado de manera flexible, tiene que dar respuesta **al pluralismo social y cultural**, admitiendo las diferencias sin renunciar a la universalidad de muchos rasgos culturales y de ciertos objetivos básicos.

2. A la diversidad de sujetos hay que responder con la diversificación de la pedagogía. Las tareas académicas definen modos de trabajar y de aprender, permiten utilizar diversos medios, salir o no fuera de las aulas, crear ambientes de aprendizaje particulares y constituyen modelos de comportamiento ante los cuales las individualidades se aceptan mejor o peor. Una pedagogía para la diversidad no puede apoyarse en la homogeneidad de formas de trabajar que pidan de todos lo mismo. Una enseñanza diversa o divergente es positiva para todos cuando las actividades y las interacciones que se establecen hacen que a cada estudiante se le sitúe en condiciones didácticas fecundas para él, es decir, que siempre pueda obtener algún provecho de lo que haga, sea cual sea el nivel de competencia del que parta. Diversificar ritmos de aprendizaje, proponer actividades variadas y trabajar en torno a proyectos acomodados a las posibilidades de cada uno.

3. Centros y profesores tienen que hacer viable el libre progreso de los más capaces de forma natural, alimentando los intereses del estudiante, abriéndole caminos y proporcionándole recursos. El profesor aunque sea consciente de la diversidad, inevitablemente tiene que trabajar con un alumno-medio durante buena parte de su tiempo, lo cual no debe repercutir en el empobrecimiento de “los mejores” y en la desatención de “los lentos”. Es preciso distribuir los recursos

docentes, en general, y la dedicación de cada profesor en particular, en función de las posibilidades o necesidades de cada estudiante, proveerse de instrumentos para el trabajo independiente y crear climas de cooperación entre estudiantes. Querer enseñar a todos a la vez, pretendiendo que todos aprendan lo mismo en un mismo tiempo es una aspiración que conduce a la exclusión de muchos, o a que los “rezagados”, que cada vez serán más, tengan que buscar ayudas paralelas fuera de la escuela obligatoria y gratuita.

4. Con un solo libro de texto, idéntico para toda la clase, sin otros recursos a disposición de los alumnos, es imposible diferenciar la pedagogía cuando sea conveniente hacerlo. La diversificación tiene mucho que ver con la ayuda de materiales que, por su contenido, nivel de dificultad y capacidad de motivación, puedan ser trabajados por los estudiantes.

Al respecto Durkheim plantea que el educador debe tener en cuenta el germen de la individualidad existente en cada niño. Debe buscar por todos los medios posibles favorecer su desarrollo. En lugar de aplicar a todos una manera invariable, la misma reglamentación impersonal y uniforme, deberá por el contrario variar, diversificar los métodos según los temperamentos y la estructura de cada inteligencia. Mas para poder acomodar con discernimiento las prácticas educativas a la variedad de los casos particulares, hace falta saber lo que tienden aquellas, cuáles son las razones de los diferentes procesos que la constituyen, los efectos que producen en las diferentes circunstancias; hace falta haberlas sometido a reflexión pedagógica. Una educación empírica, maquinal, no puede dejar de ser opresiva y niveladora. Por otro lado, según se avanza en la historia, la evolución social se hace más rápida; una época no se parece a la precedente, cada tiempo tiene su fisonomía. Sin cesar surgen necesidades nuevas, ideas nuevas; para poder responder a los incesantes cambios que sobrevienen así en las opiniones y en las costumbres, hace falta que la educación misma cambie, y por consiguiente que se mantenga en un estado de maleabilidad que permita el cambio (Durkheim, 1979: 119-120).

En cuanto a la formación del profesorado, es necesario un nuevo paradigma global, integrado y sistémico, que tenga como objetivo la transformación de los profesores en

intelectuales reflexivos; es decir, productores de nuevos conocimientos, dotados de espíritus críticos y aptos para adecuar su práctica docente a cada contexto-clase específico (Viegas, 2002: 16).

Es ineludible tratar aquí la visión freiriana del papel de la educación y del educador. Para Freire la práctica educativa nunca es neutra, y por tanto implica rupturas, opciones y decisiones; estar o ponerse, a favor de un sueño y contra otro, a favor de alguien y contra alguien. De este modo, se exige el carácter ético del educador y su necesaria militancia democrática, imponiéndose la constante vigilancia en el sentido de la coherencia entre el discurso y la práctica (Núñez, 2005: 15).

Nos dice que no se puede asumir y trabajar sobre la idea de una aparente neutralidad, porque la enseñanza de los contenidos implica el testimonio ético del profesor. Además, no se pueden dar clases de libertad, de fraternidad, de igualdad y tomar examen; sino que también implica un compromiso y vivir en el propio proceso educativo, en el aula o fuera de ella; es importante la coherencia ética del posicionamiento del profesor (Núñez, 2005: 15).

Entonces, para Freire, la educación es, además de un acto pedagógico, un acto político. Niega la neutralidad o la asepsia de la práctica educativa y de la ciencia en general: "...me parece que la llamada neutralidad de la ciencia no existe, la imparcialidad de los científicos, tampoco. Y no existe ni una ni otra en la medida misma en que no hay acción humana desprovista de intención de objetivos, de caminos de búsqueda. No hay ningún ser humano que sea ahistórico ni apolítico". (Núñez, 2005: 28-29).

Freire rompe también con la idea tradicional de que el papel del educador es enseñar y el del educando aprender, insertando la concepción de que nadie educa a nadie, sino que todos nos educamos juntos. Esta frase fue malinterpretada, vista como una negación del papel del educador. Sin embargo, nunca negó el papel del educador, pensó que el educador sí tiene que enseñar, que no es posible dejar la práctica educativa al azar. El educador puede proponer contenidos, métodos, herramientas, etc., pero, a la par debe tener en cuenta lo que proponen los propios educandos. Es decir, hay que entender la educación como un hecho democrático y democratizador, en el aula y más allá de ella; porque para educar y proponer, el educador no puede ser autoritario.

La clave está en la actitud democrática del educador, que trabaja su propuesta mediante la pedagogía del diálogo y la participación; este es un educador que es capaz de enseñar y aprender; que sabe hablar porque sabe escuchar; que puede ofrecer su conocimiento porque está abierto al conocimiento de los otros. Que puede producir la síntesis entre el acto de enseñar y el acto de aprender, en una visión de “doble vía: educador-educando, educando-educador” (Núñez, 2005: 25).

Freire llama a la forma tradicional de educar, “educación bancaria”, donde el mejor alumno(a) será aquel o aquella que, al fin del período escolar, pueda repetir, sacando de su memoria-alcancía, los conocimientos ahorrados, que el maestro(a) fue depositando acriticamente en el cerebro-alcancía de sus alumnos (Núñez, 2005: 19).

Esta concepción freiriana nos conduce a creer en la posibilidad de una educación donde desaparezcan (en alguna medida) las desigualdades. Desde el momento mismo en que se ponen educadores y educandos a un mismo nivel, desde que se asumen como válidos todos los criterios, convirtiendo a todos los sujetos en iguales, podemos soñar con un proceso educativo en el que todos somos capaces de aportar, de crear, de tributar y de participar, desde una posición de igualdad.

Otro de los autores que reflexiona sobre esta temática es Joao Viegas Fernández cuando apunta que, ante el desarrollo científico actual y los desafíos de la contemporaneidad, el currículo hegemónico dominante en la escuela -burgués, androcéntrico, eurocéntrico y urbanocéntrico, cimentado en la compartimentación de los conocimientos, que maximiza la importancia de la racionalidad abstracta lógico-matemática y de la inteligencia lingüística, que desprecia los conocimientos, las capacidades y las competencias de las culturas dominadas, que ignora la capacidad de desarrollar en los estudiantes valores éticos fundamentales, así como el espíritu crítico, la creatividad, la sensibilidad, la afectividad y el sentido estético- está agotado y obsoleto. Es necesario y urgente desarrollar prácticas educacionales alternativas y contrahegemónicas, necesitamos una educación que promueva la relación educadores-educandos (Viegas, 2002: 7).

La educación deberá tener entre sus principales propósitos contribuir a disminuir progresivamente las desigualdades sociales; acabar con el hambre; erradicar el

analfabetismo; reequilibrar ecológicamente el planeta; terminar con las guerras; poner punto final al racismo, a la xenofobia, al sexismo y a todas las demás formas de discriminación; promover una cultura de amor; ayudar a lograr una existencia-vivencia humana con sabiduría mediante una pedagogía del diálogo, de la corresponsabilidad, de la conciencia, basada en presupuestos constructivistas, socioculturalmente contextualizados, y humanistas (Viegas, 2002: 7-8).

Esta educación dialogística presupone un diálogo, mediatizado por el mundo, entre dos sujetos cognoscentes: educador-educando y educando-educador. Los alumnos son sujetos activos en la construcción de su propio saber, agentes creadores en búsqueda permanente de nuevos conocimientos que vuelvan a la naturaleza y la realidad social más inteligibles y que posibiliten una práctica social éticamente orientada (Viegas, 2002: 8).

Ahora bien, la importancia de la educación se torna más relevante aún si la vemos como el punto de partida que permitirá al actor social su posterior inserción en el mercado laboral. Asimismo, la escolaridad y las normas que imperen en sus prácticas definirán también la normalidad o la anormalidad de niños y jóvenes frente a la sociedad y la cultura a que pertenecen. En las sociedades contemporáneas lo normal para los niños y adolescentes es que asistan a la escuela, que se encuentren insertos en la dinámica educativa al menos hasta el nivel medio; o sea, la inserción o no en la escuela sirve como una especie de medición de la calidad de vida de los individuos; ya no se elige si se asiste o no a la escuela porque sin educación es prácticamente imposible introducirse en el mercado laboral y por consiguiente construir una vida y una existencia. La educación se ha convertido, entonces, en un requisito indispensable para una integración satisfactoria a la vida social. El hecho de que los niños vayan a la escuela se ha convertido en algo "casi natural", y así es visto por todas las personas, apreciando a su vez en los que no asisten a ella una carencia remediable solamente con educación en otro momento de la vida.

Los diferentes niveles de educación canalizan a los estudiantes a determinada ubicación dentro de la estructura ocupacional, así los logros escolares se traducen en la posibilidad de ocupar diferentes niveles dentro de esta estructura. Es preciso, entonces, no perder

de vista que la escuela es actualmente -y desde hace algún tiempo- la única fuente de movilidad social para algunos sectores, al mismo tiempo que para otros es una fuente de legitimidad.

Así, la educación escolarizada condiciona todo el futuro del actor social. Tiene un valor que provoca reacciones en cadena en aspectos diferentes de la realidad y entre generaciones distintas: las familias que han sido educadas tendrán hijos con mayor educación, y estos dispondrán de más facilidades, gracias a que la educación es una especie de capital que se multiplica por sí mismo (Sacristán; 2001, 32). La escolarización deviene en una especie de mecanismo para la absorción de competencias que se inserta en una compleja y caótica red social de interdependencias entre individuos y grupos sociales. Existe, entonces, una relación incuestionable entre el acceso a la educación y las oportunidades laborales; por tanto, la educación también incide en la estructuración de las relaciones sociales en general.

En esta misma perspectiva se ubica el enfoque estructural funcionalista cuando plantea que la educación además de transmisora y socializadora, es la encargada de asignar posiciones sociales ubicando y seleccionando a los individuos en las diferentes posiciones sociales (Hernández, 2005).

Siguiendo esta idea, Mariano Fernández Enguita nos llama la atención sobre un aspecto fundamental: cuando hacemos referencia a las desigualdades de clase ante la educación no nos referimos al obrero ni al patrón, al rico o al pobre, sino a sus hijos; se trata de las oportunidades iniciales de las personas más que de sus finales (Fernández Enguita, 2001). Esto implica que cuando analizamos toda la dinámica desigual que se desliza a lo largo del sistema educativo en general, y de la escuela en particular, no podemos perder de vista que debemos entender las desigualdades partiendo de las que son portadores los educandos cuando se insertan por primera vez en el centro educativo; las cuales van a incidir (si no a determinar) la evolución y los logros de cada estudiante dentro del grupo; y van a definir, también, sus intereses, sus aspiraciones, sus ambiciones; y al mismo tiempo sus prejuicios, sus fobias y sus desintereses.

De igual manera, hoy, la posesión de mayor nivel educacional (y en consecuencia de mayor volumen de conocimientos), supone la ubicación en un puesto social de mayor

prestigio. En este sentido, el nivel educacional se convierte en una nueva forma de distribución de la población por clases sociales avalada en la acumulación de conocimientos y títulos científicos.

Sin embargo, es preciso recordar que en las sociedades actuales el conocimiento y la información han alcanzado un volumen tal que cada persona solo puede poseer o tener acceso a una parte limitada de estos, y cada una de esas partes tiene una utilidad social específica y limitada.

Mariano Fernández Enguita hace referencia a un poder diferencial basado en tres elementos del sistema económico: propiedad, autoridad y cualificación. De este modo, percibe la “propiedad” como una forma de poder social marcado por la propiedad de los medios de producción; la “autoridad” como la autoridad ejercida sobre el trabajo de otras personas; y la “cualificación” como la posesión de una información y un conocimiento mayores que otras personas. Entiende, asimismo, que estas tres formas de poder son tres formas de capital: económico, social y cultural; y que a pesar de sus diferencias, todas son expresiones del poder y que están desigualmente distribuidas (Fernández Enguita, 2001).

Existe una relación entre estas tres formas de poder y las tres revoluciones industriales que han tenido lugar en la historia.

La Primera Revolución Industrial, cuyo escenario de partida fue Europa y que se identifica con la máquina de vapor, los altos hornos, la tejedora automática y el ferrocarril; fue fundamentalmente una revolución en las dimensiones de los medios de producción, y por tanto en la estructura de la “propiedad” (Fernández Enguita, 2001).

La Segunda Revolución Industrial, cuyo primer escenario fueron los EUA y que se identifica con el taylorismo y el fordismo (y con la gran corporación, es decir, con la gran concentración de capital a través de las sociedades por acciones); fue una revolución en las dimensiones y en las formas de organización del trabajo (y del capital), y por tanto, en la estructura de la autoridad (Fernández Enguita, 2001).

La Tercera Revolución Industrial, la cual también es conocida como revolución tecnológica o científico-técnica, con un escenario más difuso, pero localizado en ciertas regiones interconectadas –aunque no colindantes–, que son la cuna de las nuevas

tecnologías centradas en la informática y las telecomunicaciones, es una revolución en las dimensiones y el papel del conocimiento y, por tanto, en la estructura de la cualificación (Fernández Enguita, 2001).

El uso intensivo de la información y el conocimiento que trae consigo la Tercera Revolución Industrial posibilita novedosas formas de movilización de los medios de producción y de coordinación del trabajo a gran escala. Simultáneamente, se ha dado un despliegue y fortalecimiento de las profesiones, en contraste con colectivos de trabajadores no cualificados que se ven relegados a una competencia interminable con la maquinaria que amenaza con sustituirlo. De este modo, se asigna a la información y el conocimiento un papel cada vez más decisivo en la producción, lo que multiplica el poder de la cualificación, dividiendo la sociedad en torno a ella; derivándose de aquí que la importancia de la educación también se ha multiplicado (Fernández Enguita, 2001).

En consecuencia, la concentración de la cualificación depende de la estructura de las oportunidades escolares y del funcionamiento del sistema educativo. Entonces, es justamente aquí donde, en primer lugar, debemos incidir si pretendemos reestructurar el modo desigual en que está estructurada (quizás inconscientemente) la sociedad.

Sin embargo, la escuela nació como una institución uniformizadora, como una máquina de fabricar súbditos o ciudadanos iguales, con una única cultura común. El supuesto subyacente tras la labor de la escuela, es que existe una cultura, la buena, frente a la cual todas las demás no son más que, en el mejor de los casos, aproximaciones acompañadas de insuficiencias o desviaciones y, en el peor, alguna forma de barbarie (Fernández Enguita, 2001).

La expansión de la escuela y los diferentes programas y políticas educativas han sido siempre vinculados a la demanda de igualdad social. Así, el discurso dominante sobre la educación ha estado siempre impregnado por la idea de que la educación debería ser un instrumento de la igualdad social. La educación es manifestación de la igualdad, por ser ella misma distribuida de manera igual, e instrumento para su consecución, por ser considerada uno de los principales determinantes de las oportunidades sociales, y sobre todo económicas, de las personas.

Sin embargo, en la primera fase de expansión de la escuela se dio por sentado que distintos grupos sociales debían recibir diferentes tipos de educación, o que unos debían recibirla y otros no. Después se hizo evidente la división entre ricos y pobres, hombres y mujeres, blancos y negros, mayorías y minorías. Las clases populares fueron confinadas a las escuelas elementales, populares; mientras que los sectores acomodados accedían a los gimnasios, liceos e institutos (Fernández Enguita, 2001).

También las mujeres fueron escolarizadas por separado en centros específicos, donde la cantidad y densidad de población lo hacía posible o, donde no se podía, en grupos específicos dentro de los mismos centros (Fernández Enguita, 2001).

Las minorías, entonces, fueron escolarizadas por separado, en unos casos dentro de una red completamente segregada, con planes de estudios propios y profesores de su grupo social (como se hizo con los negros en EUA), en lo que debía entenderse como un mensaje en sí mismo segregacionista; y en otros bajo los planes de los agentes del grupo dominante (como en las escuelas – puente para los gitanos españoles), en el que habría de leerse como un mensaje de asimilación (Fernández Enguita, 2001).

Esa aceptación de una jerarquía escolar más o menos correspondiente a la jerarquía económica, social y política (pero sin olvidar que la escuela es hoy, como la iglesia ayer, la única fuente de movilidad social de algunos sectores), era compatible con demandas igualitarias de carácter territorial. Durante mucho tiempo las desigualdades en materia escolar se identificaron en gran medida con las desigualdades territoriales (entre otras cosas porque había una segregación residencial entre las clases sociales); por lo que las propuestas se limitaban a dotar por igual a las provincias, a las ciudades o las aldeas (un instituto en cada capital de provincia, en cada pueblo, etc.). Pero las desigualdades no territoriales, o sea, las desigualdades de raza, género, religión, entre otras, pronto se hicieron evidentes (Fernández Enguita, 2001).

Mientras las demandas de igualdad interterritorial son demandas de igualdad entre personas que no conviven cotidianamente; las demandas de igualdad entre los individuos, es decir, contra las desigualdades de clase, género o etnia, son demandas de igualdad intraterritorial, o sea, entre quienes conviven de manera ordinaria. A su vez, las demandas de igualdad genérica o étnica representan algo distinto que las demandas de

igualdad entre las clases. Cuando pensamos en la primera, tenemos en mente la eliminación de cualquier forma de desigualdad ligada al origen, a rasgos adscriptivos, a características que las personas no pueden cambiar; por el contrario cuando criticamos las desigualdades de clase nos oponemos a las consecuencias de actos que las personas hacen por sí mismas y libremente: trabajar más o menos, mejor o peor, en esto o en lo otro, gastar mucho o poco, invertir aquí o allá, con la consecuencia de enriquecerse o empobrecerse (Fernández Enguita, 2001).

Esto no significa que no debemos luchar por una igualdad interterritorial, pues si los diversos territorios no están dotados de medios similares para llevar a cabo el proceso educativo de sus futuras generaciones, en primer lugar, se hace evidente la existencia de una relación de desigualdad insuperable dentro de una misma nación y, en segundo lugar, los educandos de cada uno de estos territorios desiguales (en cuanto a medios), también establecerán entre sí una relación de desigualdad, una relación ventajosa para unos, y desventajosa para otros; fundamentalmente expresada en el momento de inserción en un mercado laboral cada vez más exigente.

Esto nos transfiere a la idea de que la posesión o no de determinados medios, que contribuyen a perfeccionar el proceso de aprendizaje (computadoras, acceso a internet, libros de texto que no dan en las escuelas, etc.), marca también una desigualdad en relación con los conocimientos con los que cuentan los individuos y, por tanto, ubica en una posición de marcada desventaja a aquellos que no pueden acceder a estos. Igualmente, todas las personas de un mismo país no tienen acceso a los medios de comunicación por igual (Internet, DVD, revistas...), lo cual se traduce en una diferencia en cuanto a la posesión de determinados conocimientos, informaciones, diversidad de puntos de vista en relación con un hecho determinado, etc. Todo ello, a su vez, conlleva a que se afiance la desigualdad entre los miembros de la sociedad, lo cual se hace evidente entre diferentes barrios, entre diversas escuelas y al interior de éstas.

Otro fenómeno a destacar, en este sentido, es el de la globalización, y en este ámbito el más relacionado con la educación: la cultura. La globalización ha propiciado que se produzca una marcada homogenización cultural que choca con el empeño de reproducir la cultura nacional a través de la enseñanza. La escuela está mal equipada para

competir en este terreno: por una parte, sus rutinas más elementales resultan tediosas y exigentes, en relación con la divertida y confortable trivialidad de los medios de comunicación a través de los cuales la “globalización” cobra cuerpo (Fernández Enguita, 2001). Aquí es preciso destacar un hecho primordial: la globalización fluye fundamentalmente en un sentido que va de los países más desarrollados a los menos desarrollados y en consecuencia, es principalmente la cultura de los países subdesarrollados la más afectada con este fenómeno.

En América Latina existe, desde hace algunas décadas, un campo de trabajo práctico y teórico (del cual ya hemos tratado algunos supuestos básicos en el presente trabajo), nombrado de varias maneras: educación popular, pedagogía del oprimido, pedagogía liberadora, dialógica, etc.; que tomó como inspiración las ideas del intelectual brasileño Paulo Freire; y que pretendió y aun pretende ser una propuesta educativa alternativa, capaz de desmontar el modo tradicional de educar, implementando una enseñanza dialógica, participativa, en la que se respeten las diferencias; lo cual implica también combatir el estrepitoso efecto de la globalización en los países menos desarrollados, al tener como premisa básica la absorción de la realidad en la que actúa.

Esther Pérez, una de las educadoras populares cubanas, reflexionando sobre la educación popular en Cuba; plantea que no hay educación popular que no apunte a la cultura como objetivo último y coagulante de los cambios sociales, no hay educación popular sin toma de posición política. Además la propuesta de una pedagogía del oprimido debe superar hasta lo más progresista de la “educación domesticadora”, tanto en sus intenciones como en sus métodos y formas de construir el conocimiento (Pérez, 2002: 42).

Entonces, la pedagogía del oprimido sostiene, como planteamos anteriormente, que ninguna educación es neutra, que todas están cargadas de asunciones, premisas y modos de hacer que las hacen parte de un proyecto, de un ideal de sociedad, sean o no sus participantes conscientes de ello. Al mismo tiempo, la educación popular tiene que reconocerse como un proyecto necesariamente inacabado en los marcos de la sociedad en que se piensa y actúa, como una educación de y para hombres y mujeres nuevos que se construyen a sí mismos en el proceso de construir una nueva sociedad. Ello supone

una creencia radical en la capacidad de autotransformación de los sujetos, una apertura, también radical, a las enseñanzas de la práctica social, y la asunción de ciertos elementos de método que demuestren su utilidad para superar las intencionalidades de sujeción, incrustadas en las prácticas educativas vigentes (Pérez, 2002: 42).

También Esther Pérez hace referencia a la importancia de los saberes populares, aunque considera que esos saberes constituyen vehículos de la dominación, por lo que su aceptación acrítica, en tanto populares es, en el mejor de los casos, ingenuidad. Es por ello que la comprensión a fondo de esos saberes por parte del educador, y la “pronunciación de la palabra” por parte de los educandos, para de ahí proceder a su desmontaje, a la visión de su envés, es imprescindible para un proceso educativo que pretenda superar “una concepción del mundo impuesta mecánicamente por el ambiente externo” (Pérez, 2002: 42-43).

Es necesario, entonces, que esos saberes populares conversen con los estructurados o codificados. No se trata solo de un acto de respeto, consistente en reconocer el derecho de los sectores populares a acceder a los saberes de los “cultos”, sino también de una articulación crítica de los conocimientos que aportan todos los implicados en el acto educativo: sus valores, principios de organización, intencionalidad. “Construir un conocimiento nuevo es abrirse al reto de cuestionarse la legitimidad del saber propio desde el de los otros, y también al reconocimiento del error” (Pérez, 2002: 43).

De esto se desprende una modificación de la relación educador-educando. Y es precisamente esta la propuesta más conocida de la pedagogía del oprimido. Ello no significa la desaparición del educador en tanto conductor de un proceso estructurado, con intenciones, con objetivos, con métodos. Supone la construcción de corresponsabilidad, y conlleva, para todos los implicados, tanto el placer del aprendizaje, como su “momento de dolor”; o sea, las renunciaciones a lo “sabido anterior” y las tomas de posición que pueden ser transgresiones de normas grupales o sociales, con las consiguientes rupturas (Pérez, 2002: 43).

Los educadores tienen que someter a una crítica radical la politicidad de su educación y la sociedad a la que apunta la que practican. Es preciso revisar los currículos, los ideales de una “buena vida”, las creencias complacientes en que se es portador de

valores superiores, las relaciones establecidas en el proceso educativo, que debe ser un modelo en el que no solo se hable de adonde se quiere llegar, sino en el que se comienza a vivir en ese más allá. Y, evidentemente, la educación no puede quedar confinada al aula, sino que hay que desarrollar de manera intencionada la dimensión educativa en todos los procesos sociales.

Somos conscientes de que un cambio en la escuela no puede transformar la sociedad, ni las desigualdades que se manifiestan en todos los niveles de lo social; sin embargo consideramos que un cambio en el modelo educativo, tomando como punto de partida e inspiración algunas de las propuestas realizadas desde la educación popular, contribuirían a debilitar las desigualdades sociales que tienen lugar en cada aula, en cada escuela, en cada comunidad y en cada sociedad en general.

En esta dirección queremos referirnos a la propuesta realizada por Mario Rodríguez-Mena García, cuando señala que es necesaria una transformación sustancial y efectiva de las instituciones escolares, que no deberá confundirse nunca con simples reestructuraciones, sino que tiene implicaciones de diferente naturaleza: sociológica, psicológica y pedagógica (Rodríguez-Mena, 2002: 18-26).

- Desde el punto de vista sociológico:
 1. La escuela como escenario de los aprendizajes, debe cambiar
 - De espacio de reproducción, a uno de creación
 - De un contexto de normativas, a uno de participación
 - De un terreno de competencia, a uno de cooperación
 - De un sitio centrado en el maestro, a uno centrado en las relaciones entre los actores que intervienen en la trama de aprender
 2. La educación, como proceso mediador de los aprendizajes, debe cambiar
 - De un medio para reproducir la sociedad, a un instrumento para el cambio social
 - De mecanismo cultural para asimilar al aprendiz, a uno efectivo para que el aprendiz asimile la cultura
 - De proveedora de experiencias monoculturales, a proveedora de experiencias multiculturales

- De instrumento que promueve la uniformidad, a facilitadora de la diversidad
- Desde el punto de vista psicológico:
1. La comprensión del aprendizaje debe cambiar
 - De una definición unitaria, a la aceptación de la idea de la existencia de múltiples aprendizajes
 - De su centración en el cambio de conductas, a la visualización de la transformación constructiva de la persona que aprende
 - de su ubicación en lo estrictamente individual, a su redimensión socializadora
 2. El papel del que aprende ha de cambiar
 - De receptor de información, a productor y evaluador del conocimiento
 - De esclavo del poder del conocimiento, a dueño del poder que significa conocer
 - De aspirar a la competencia como fin, a emplearla como medio para aprender más
 - De persona sometida al control externo, a persona autorregulada.
- Desde el punto de vista pedagógico
1. La enseñanza ha de cambiar
 - De estabilizadora, a problematizadora
 - De una didáctica para el aprendizaje, a una desde el aprendizaje
 - Del empleo de estrategias homogéneas, a la utilización de estrategias heterogéneas como reconocimiento de las diferencias
 - De la evaluación de productos, al monitoreo de los procesos
 - Del programa cerrado regido por la “ingeniería curricular”, al abierto, regido por los valores humanos
 2. el maestro debe cambiar
 - de transmisor, a consejero y tutor
 - de inquisidor, a promotor de la indagación
 - de observador externo, a participante

Estas son propuestas inacabadas de carácter general, pero, sin dudas, nos indican el camino que debemos transitar para lograr una transformación real en el sistema educativo.

De cualquier modo, consideramos que desde la educación se deben establecer políticas y prácticas educativas que contribuyan a paliar las diferencias sociales que existen, independientemente de las que pueden manifestarse al interior de los centros educativos. Aunque reconocemos que actuando únicamente en el ámbito escolar no se podrán eliminar, consideramos que se puede contribuir a atenuar las desigualdades sociales.

Entonces, todos los actores sociales debemos contribuir a corregir, perfeccionar, repasar, equilibrar y transmutar el sistema educativo actual. Sin embargo, para lograrlo es imprescindible precisar sus deficiencias, aquello que realmente amerita un cambio; y definir qué se debe conservar. No podemos ver la transformación como una panacea, como la “solución”; sino que debemos entenderla como un componente que al ser conjugado con la preservación de determinados elementos, permitirá construir un sistema educativo más justo para todos.

BIBLIOGRAFÍA

- Durkheim, Emile (1979): Educación y sociología. Editorial Linotipo, Bogotá.
- Fernández Enguita, Mariano (2001): Educar en tiempos difíciles. Ediciones Morata. Madrid.
- Hernández de Dolara, Ana (2005): "Sociedad y educación: desde una perspectiva sociológica".
- Disponible en: www.monografias.com/trabajos12/socyeduc/socyeduc.shtml.
- Núñez Hurtado, Carlos (2005): Vigencia del pensamiento de Paulo Freire. En: Educación Popular y cambios sociales: desafíos y esperanzas, pp.9-32.
- Pérez, Esther (2002): La promesa de la pedagogía del oprimido. En: Revista Temas, no.31, La Habana.
- Rodríguez-Mena, Mario (2002): ¿Se aprende en las escuelas? Retando a la educación. En: Revista Temas, no.31, La Habana. pp.18-26.
- Sacristán, José G. (2001): La educación obligatoria: su sentido educativo y social. Ediciones Morata S.L., Madrid.
- Viegas, Joao (2002): La educación que necesitamos. En: Revista Temas, no.31, La Habana. pp.4-17.