

La gestión de la diversidad en el sistema educativo

Rafael Feito Alonso

Profesor titular de Sociología de la Universidad Complutense de Madrid

rfeito@cps.ucm.es

La escuela moderna nace con la clara intención de unificar a poblaciones hasta entonces dispersas y con poca conciencia de pertenecer a una entidad política común más amplia que su propia comunidad. Esto es lo que explica la labor escolar de generar un relato, entre lo mítico y lo histórico, capaz de crear una identidad cultural, moral, política que abarcara a la población de cada estado-nación. A ello hay que añadir el intento de laminar cuantas diferencias lingüísticas, tanto en forma de dialectos como de lenguas autónomas, pudieran existir. Además, el incipiente mercado capitalista precisaba la unificación de unidades de medida de peso y de longitud, tarea que la escuela igualmente acometería.

Desde los comienzos de la era capitalista estuvo claro que la escuela debería cumplir una función de normalización de las clases populares. Estas procedían del ámbito rural y ahora tenían que adaptarse a trabajar en los espacios cerrados y anti-naturales de las fábricas y la vida en las grandes urbes.

En la época de la revolución francesa la escuela asume el compromiso de erradicar los prejuicios del pasado e instilar en las gentes una mentalidad acorde con los nuevos tiempos.

En realidad, la inmensa mayoría de la población acudía a la escuela durante unos pocos años en los que aprendía a leer, escribir, sumar, restar, multiplicar y dividir y a respetar el orden social vigente. Tan solo una minoría, constituida básicamente por los vástagos varones de los profesionales de alto nivel y de los grandes propietarios –del nuevo y del viejo régimen-, tenía más o menos garantizado el recorrido completo del sistema educativo. A esta minoría se unía un raquítico porcentaje de hijos de las clases populares gracias a sus dotes excepcionales, al sacrificio de sus familias, a las becas o a su conversión en seminaristas.¹

El mercado de trabajo posibilitaba que las cosas fueran así. La mayor parte de los empleos requerían una escasa o nula cualificación y pocos requerían conocimientos esotéricos.

¹ Bernard Lahire (*Culture écrite et inégalités scolaires: sociologie de l'échec scolaire à l'école primaire*, Lyon, Presses Universitaires, 1993) en sus investigaciones sobre la cultura escrita muestra cómo los niños de padres con escasísima o nula alfabetización pueden encontrar en esa carencia de sus familias un fuerte estímulo escolar. Hay niños cuyos progresos escolares son altamente valorados por sus padres porque son ellos quienes están en condiciones de bregar con la información escrita que llega a los hogares o de contribuir a llevar las cuentas de la casa.

Sin embargo, tras la segunda guerra mundial las clases trabajadoras consiguen un estado benefactor del que forma parte la expansión universal de la escolarización. Pese a ello, el fracaso escolar se cebó en los hijos e hijas de estas mismas clases trabajadoras.

¿Por qué este decepcionante resultado? La escuela siempre ha sido particularmente hostil a los modos de hablar, de comportarse, de vestirse, de presentarse a sí mismo de las clases populares. No en vano su proyecto ha sido el de normalizar a las clases subordinadas. Quizás esto es lo que explique la inicial desconfianza del movimiento obrero hacia la escuela creada por el Estado. El planteamiento es contundente. Si los hijos de la clase obrera se escolarizan en las escuelas que crea el Estado burgués terminarán por desarrollar una visión burguesa, individualista, del mundo. Sin embargo, los valores de la clase trabajadora arrancan de la solidaridad.

La famosa investigación etnográfica de Paul Willis² sobre adolescentes de clase trabajadora en la industrial ciudad inglesa de Coventry puso de manifiesto el modo en que estos chavales concedían importancia a su grupo de amigos por encima de las lealtades individualistas de la escuela, cómo la escuela favorece los saberes abstractos –muchas veces verdaderamente inútiles- frente a los cotidianos, cómo las promesas de movilidad social de la escuela son ilusorias pues solo valen para que se salven unos pocos y no toda la clase social.

Resultados escolares desiguales para la diversidad

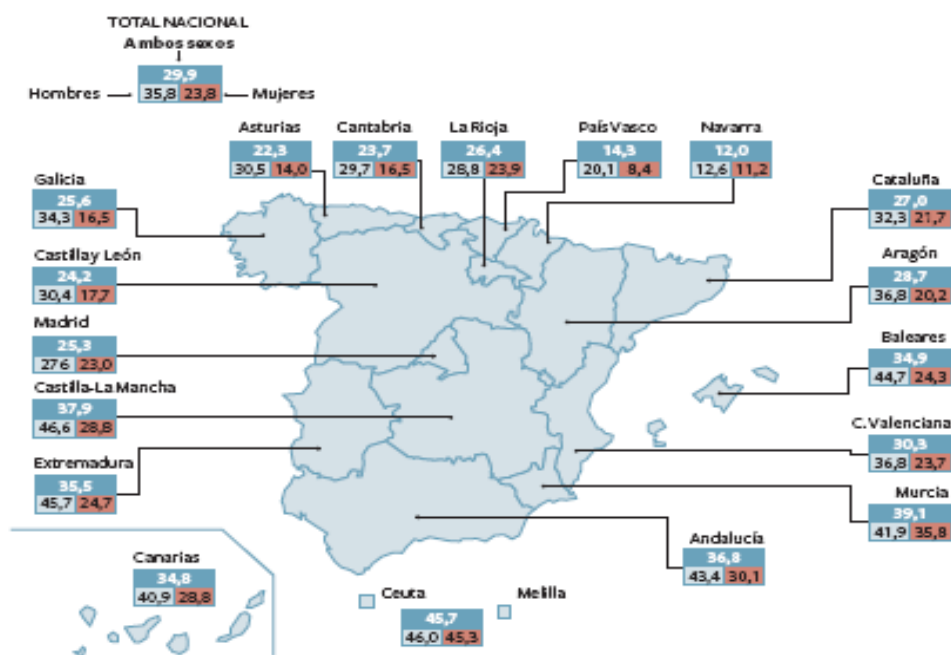
Las mujeres y las personas procedentes de las clases trabajadoras, minorías étnicas e inmigrantes se han incorporado a la escuela de los varones, de la burguesía y del grupo étnico dominante –no siempre el mayoritario- con desigual grado de éxito. Hay más tipos de diversidad que estos. La orientación sexual, la religión, el territorio conforman otras diversidades sobre cuyos efectos escolares poco se sabe. Algo se puede decir con respecto a los desiguales resultados entre unas comunidades autónomas y otras en el caso de España o entre países de la OCDE o con relación al ámbito rural frente al urbano. La religión y el grupo étnico suelen ir unidos. No obstante, se podría analizar si obtiene mejores resultados aquel alumnado cuyos progenitores eligen para ellos la asignatura de Religión. El tema de la orientación sexual es más complejo debido a los prejuicios en torno a la cuestión y la consiguiente dificultad de darla a conocer para una investigación social.

Género

Para las mujeres, si nos atenemos a los resultados en la educación obligatoria, su escolarización en la escuela de los varones ha sido relativamente exitosa: promocionan en mayor grado que sus compañeros y obtienen mejores calificaciones. No obstante, a ellas les va peor en Matemáticas que a ellos y su propensión a matricularse en estudios universitarios técnicos es considerablemente baja. La siguiente figura explica las desigualdades de resultados en lo que se refiere a la no obtención del graduado en educación secundaria obligatoria.

² Paul Willis, *Aprendiendo a trabajar. Cómo los chicos de clase trabajadoras consiguen puestos de clase trabajadora*, Madrid, Akal, 1988.

■ PORCENTAJE DE PERSONAS DE 18 A 24 AÑOS QUE HAN ABANDONADO EL SISTEMA EDUCATIVO EN 2006
 Por no tener el título de la ESO (29,7% del total) o por haber dejado de estudiar tras aprobarla (0,3% del total)



Clase social

Si trabajamos con algo parecido a las clases sociales los resultados son igualmente desiguales. Sobre los resultados escolares de las distintas clases sociales tenemos datos recientes realmente contundentes.³

	Tasas de escolarización		% que ha completado...	
	Secundaria post obligatoria 16-17 años	Educación superior 18-22 años	Secundaria postobligatoria 20-24 años	Educación superior 25-29 años
I. Profesionales	82,98	65,93	93,73	69,10
II. Intermedia (no manual-rutinaria)	55,63	35,23	74,29	36,15
III. Pequeños propietarios	51,53	30,71	65,85	40,87
IV. Manual cualificada	42,59	20,51	50,35	16,98
V. Manual no cualificada	16,20	14,21	35,65	18,98
VI. Propietarios agrarios	64,01	32,26	60,91	37,80
VII. Trabajadores agrarios	31,67	9,09	20,53	6,41
Total	49,87	30,86	60,69	32,15

Mientras que a los 16-17 años están en la secundaria post-obligatoria casi todos los hijos de profesionales (arquitectos, médicos, profesores, etc.) –cerca del 83%- solo lo están el 16% de los hijos e hijas de trabajadores manuales no cualificados y el 42% de los cualificados. Si hacemos lo propio con quienes están en la educación superior entre los 18 y los 22 años los porcentajes para estos tres grupos son, respectivamente, 65,93%, 14,21 y 20,51. Es decir, a mayor edad de los hijos las distancias entre las tasas de escolarización

³ Fuente: PHOGUE-2000. Elaboración propia a partir de J. Calero y J. Oriol, 2005: 355 y ss.

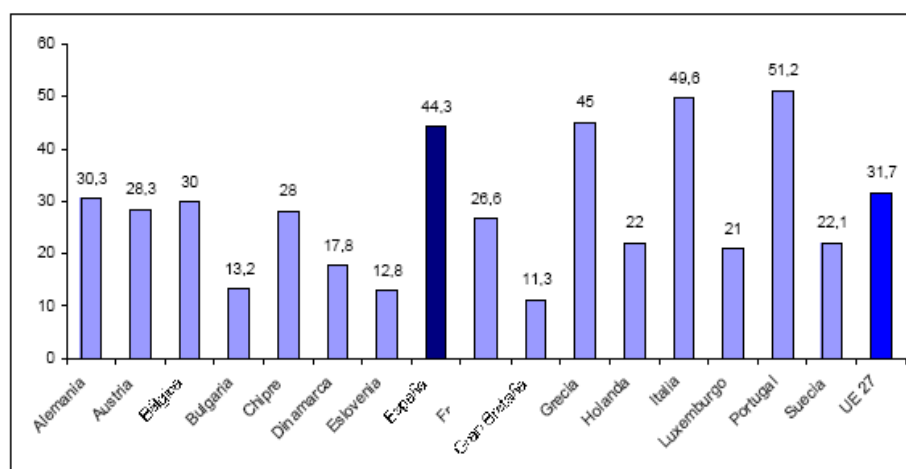
de los hijos de trabajadores con respecto a los de profesionales se incrementan al tiempo que se reduce considerablemente la distancia entre trabajadores manuales cualificados y no cualificados.

Si nos vamos a la obtención de títulos, más del 90% de los hijos de profesionales han completado la secundaria superior frente al 35% de los hijos de trabajadores no cualificados y el 50% de los cualificados. Cerca del 70% de los hijos de profesionales –de edades comprendidas entre los 25 y 29 años- tienen algún título de educación superior frente a menos del 20% de los hijos de clases trabajadoras.

Inmigrantes

De acuerdo con los datos que nos suministran los informes PISA, no siempre se da el caso de que a los inmigrantes les vaya peor que a los autóctonos. En Canadá, Australia y Nueva Zelanda la diferencia entre hijos de inmigrantes y nativos es mínima (o incluso es positiva), en Bélgica, Finlandia, Alemania, Dinamarca o Austria es enorme. España –como se puede ver en el cuadro adjunto- pertenece al grupo de países en los que la desventaja escolar de su población inmigrante es alta. Sin embargo, a medida que las familias inmigrantes hayan pasado más tiempo residiendo en España, los resultados escolares de los hijos mejoran.⁴

ALUMNOS DE ORIGEN INMIGRANTE QUE ABANDONAN PREMATURAMENTE LOS ESTUDIOS
(En porcentaje)



Fuente: Comisión Europea. Progress towards Lisbon Objectives in Education and Training. Indicators and Benchmarks. 2008

Nota: No se incluyen los países cuyo porcentaje de población de origen inmigrante no es significativo.

Grupos étnicos

Hay minorías étnicas que son capaces de conectar con algún rasgo básico de la escuela, como puedan ser la frugalidad o el sacrificio. Este sería el caso de la minoría asiática en los Estados Unidos, cuyo intenso espíritu de abnegación promueve el desempeño escolar. Algo similar cabe decir con respecto a los judíos.

⁴ Héctor Cebolla, “¿Están los estudiantes de origen inmigrante en desventaja? Diferencias internacionales e interregionales en España”, *Panorama social*, 8, 2008.

Sin embargo, lo habitual es que las minorías étnicas experimenten serias dificultades. En Suecia, por ejemplo, se considera a la minoría finlandesa inferior: la tasa de fracaso de niños finlandeses en las escuelas suecas es muy alta. Sin embargo, cuando los niños finlandeses emigran a Australia se desenvuelven bien, tan bien como los emigrantes suecos. Los coreanos rinden mal en las escuelas japonesas, donde son considerados inferiores culturalmente; por otra parte, en las escuelas norteamericanas los inmigrantes coreanos tienen gran éxito (Kincheloe, 2004: 21).⁵ Estamos hablando de nacionales de dos países –Finlandia y Corea del Sur- que lideran las clasificaciones del informe PISA.

A la minoría étnica gitana española le va simplemente fatal. Nada más y nada menos que el 80% del alumnado de esta etnia no termina la Enseñanza Secundaria Obligatoria (ESO), según un estudio de la Fundación Secretariado Gitano, que analizó las respuestas de 800 escolares de 118 institutos de toda España.⁶

¿Por qué nuestra escuela funciona del modo en que lo hace?

El funcionamiento de nuestra escuela de masas responde a lo que se podría considerar, con muchas dudas, como relevante para sus orígenes en el siglo XIX. En la época industrial, hasta los años setenta del siglo pasado, la escuela se basaba en el esquema de aprender y repetir, en el entendido de que lo que se aprendiera en la escuela –en menor medida en la universidad- serviría para desenvolverse a lo largo de la vida activa. Por ejemplo, un trabajador de la SEAT no tenía la expectativa de que los contenidos de su actividad laboral variasen sustantivamente a lo largo de su vida activa. La formación inicial en la escuela junto con algo de formación permanente o *in situ* serían suficientes.

Sin embargo, hoy en día las cosas son radicalmente distintas. La OCDE considera que una persona joven que se integre hoy en día en el mercado de trabajo habrá de afrontar un mínimo de cinco o seis cambios de empleo. Incluso los componentes de un empleo se complejizan con el paso del tiempo. Basta, por ejemplo, con llevar el coche al taller para comprobar la introducción de nuevas tecnologías incluso en sectores hasta ahora muy artesanales.

Raro es el profesional que no ha de estar en frecuente contacto con personas de otros países que además de que posiblemente hablen otro idioma tengan otra cosmovisión y con los que es preciso entenderse. Nuestros barrios, nuestras escuelas –sobre todo, las públicas- se llenan de personas procedentes de otras culturas con quienes hemos de convivir.

La escuela que tenemos está pensada para la minoría que la creó: propietarios o altos profesionales varones de raza blanca. Para el resto –clases trabajadoras, mujeres, minorías étnicas- la escuela no iba más allá de la alfabetización básica o su posible derivación hacia la formación profesional o para el matrimonio burgués. Esto es lo que explica su fuerte carácter propedéutico y segregador. Los niveles inferiores son pensados en función del nivel siguiente. El máximo de paroxismo se alcanza en segundo de bachiller, curso que, lejos de servir para aprender, se ha convertido en una suerte de academia para aprobar la selectividad. La mayoría de los aprendizajes de la educación obligatoria se conciben desde la óptica del estudiante que presumiblemente va a llegar a la

⁵ Sin embargo, Julio Carabaña en su análisis del informe PISA de 2006 (“Las diferencias entre países y regiones en las pruebas PISA”,

[http://www.colegiodeemeritos.es/docs/repositorio//es_ES//documentos/pisa_carabana_\(vf\).pdf](http://www.colegiodeemeritos.es/docs/repositorio//es_ES//documentos/pisa_carabana_(vf).pdf))

indica que en Finlandia la minoría sueca obtiene resultados muy parecidos a los de la mayoría finesa.

⁶ *El País*, 19 de septiembre de 2006

(http://www.elpais.com/articulo/sociedad/alumnado/gitano/deja/escuela/acabar/ensenanza/obligatoria/elpepisc/20060919elpepisc_6/Tes).

universidad. Solo así se explican tantos conocimientos inútiles, academicistas y descontextualizados. El resultado es la segregación. La principal preocupación de la escuela –y esto es muy claro en la secundaria obligatoria- parece ser la de cómo librarse de los alumnos menos académicos. Incluso allí donde este nivel es comprensivo hay mil y una vías para desprenderse de ellos: desde la repetición de curso a la pre-formación profesional pasando por la agrupación de niveles o la diversificación curricular y los inevitables programas de compensación escolar -¿de qué hay que compensar?-. Lo que sea, salvo pensar en el éxito escolar para todos. Entonces la escuela no distinguiría, como si esa fuera su función principal –lo es, claro está, para los grupos conservadores-.

¿Qué hace la escuela?

La escuela considera que actúa correctamente y que es neutra. Por eso, no es extraño que sus medidas paliativas para las desigualdades no vayan más allá de la idea de la compensación. Simplemente, hay personas que necesitan ser compensadas. Se trata de que se adapten a los niveles académicos de la escuela, no que sean capaces de introducir su cultura en el sacrosanto recinto escolar.

Para el enfoque convencional (o tradicional) sobre la enseñanza el conocimiento existe fuera de la conciencia humana, de tal modo que el aprendizaje se reduce a la absorción y la memorización de aquel por parte de unos estudiantes a los que se considera maleables. El conocimiento se aprende con el propósito de hacer que la gente dé continuidad a la cultura y a la sociedad tal y como es.

Por el contrario, para la educación progresista (*progressive education*) el conocimiento se crea y estructura individual y colectivamente. Aprender es un proceso en el que el conocimiento se construye y en el que los individuos son consecuentemente contruidos y se desarrollan. La construcción del conocimiento tiene por objetivo una sociedad mejor.⁷

Enseñanza tradicional	Enseñanza progresista
<p>** El conocimiento existe fuera de la conciencia humana.</p> <p>** El aprendizaje consiste en la absorción y la memorización de este conocimiento por estudiantes, a los que se considera maleables.</p> <p>** El conocimiento se aprende con el propósito de hacer que la gente dé continuidad a la cultura y a la sociedad tal y como es.</p>	<p>** El conocimiento se crea y estructura individual y colectivamente.</p> <p>** Aprender es un proceso en el que el conocimiento se construye y en el que los individuos son consecuentemente contruidos y se desarrollan.</p> <p>** La construcción del conocimiento tiene por objetivo una sociedad mejor.</p>

Aquí están en juego dos ideas clave de Freire.⁸ Por una parte, su crítica a lo que denominaba educación bancaria, una educación que concibe las cabezas de los estudiantes como recipientes vacíos que hay que llenar de contenidos que proceden del profesor o de los libros de texto. Por otra parte, su propuesta de que los seres humanos somos seres para la transformación y no para la adaptación.

⁷ Cuadro elaborado a partir de Kristan Accles Morrison, *Free School Teaching. A journey into Radical Progressive Education*, Albany, Suny press, 2007.

⁸ Paulo Freire, *Pedagogía del oprimido*, Madrid, Siglo XXI, 1980.

¿Qué hacer?

Si queremos que la escuela sea acogedora para todo el mundo no queda más remedio que partir de los conocimientos previos de los niños, de su entorno, de su lenguaje, de su medio familiar. Esto lo explicaba muy bien Lionni⁹ en un cuento en el que narraba la amistad de un pececito y una rana. En un momento dado este pide a su amiga anfibia que le explique como es el mundo en la superficie terrestre. La rana, como buena amiga, le cuenta que hay vacas y el pececito imagina que las vacas son como peces pero con grandes ubres. Le dice que hay aves y se las imagina como peces con alas. La rana –al igual que la escuela- cumple con su función de amiga. Sin embargo, no es consciente de que el pececito interpreta las nuevas realidades a partir del mundo animal que conoce. La rana y la escuela no asumen la tarea de partir de los esquemas interpretativos del pececito.

Pero además, niños y niñas llegan a la escuela sabiendo muchas cosas. La escuela ya no es la agencia modernizadora que les presenta el mundo tal y como se describía en la película *La lengua de las mariposas* de José Luis Cuerda. Ahora los niños han aprendido mucho asomándose a la pantalla del televisor, con los videojuegos, con los ordenadores y, en cada vez más ocasiones, con sus familiares.

Marc Prensky¹⁰ considera que el alumnado ha cambiado radicalmente, que no son los niños y niñas para los que se ha diseñado nuestro sistema educativo. Se trata de alumnos que representan a la primera generación que ha crecido con las nuevas tecnologías. Han pasado sus vidas rodeados de y utilizando ordenadores, juegos de vídeo, cámaras de vídeo, móviles y otros juegos y herramientas de la era digital.

Es muy posible que los estudiantes de hoy piensen y procesen la información de un modo diferente al de sus predecesores. Por este motivo los llama nativos digitales frente a la gente de más edad a la que llama inmigrantes digitales. Al igual que ocurre con los inmigrantes en un país, estos tienen un acento (digital en este caso). El ejemplo favorito de acento es el de telefonar a otro para confirmar que ha recibido un e-mail o imprimir sistemáticamente los correos o, pero aún, hacer que los imprima la secretaria.

Los inmigrantes digitales no creen que se pueda aprender exitosamente viendo la televisión o escuchando música. Los niños pueden aprender algebra mucho más rápidamente si las tareas se pudieran hacer en forma de juego. Para pasar de curso tendrían que ganar en el juego.

La escuela entroniza dos tipos de inteligencia –a las cuales además considera como entidades fijas y naturales que los individuos no pueden modificar-. Se trata de las inteligencias lógico-matemática y lingüística. Sin duda, son fundamentales pero, como explicó Howard Gardner¹¹ hay otras inteligencias que dan cuenta de logros imprescindibles para la humanidad. El siguiente cuadro¹² sintetiza los distintos tipos de inteligencia y, como puede verse, constituyen todo un programa de atención a la diversidad, a las distintas maneras que la gente tiene de aprender y que rompe con el molde homogeneizador de nuestra escuela.

⁹ Leo Lionni, *Fish is fish*, Nueva York, Panteón Books, 1970. Citado en Linda Darling-Hammond y John Bransford, *Preparing Teachers for a Changing World. What Teachers Should Learn and Be Able to Do*, San Francisco, Jossey-Bass, 2005.

¹⁰ “Digital Natives, Digital Immigrants”, *On the Horizon*, Vol. 9, nº 5, octubre de 2001.

¹¹ Howard Gardner, *Frames of Mind. The Theory of Multiple Intelligences*, Nueva York, Basic Books, 1983.

¹² Tomado de http://portal.perueduca.edu.pe/basicaespecial/articulos/art01_10-03-06.doc (28 de julio de 2009).

	DESTACA EN	LE GUSTA	APRENDE MEJOR
AREA LINGÜÍSTICO-VERBAL	Lectura, escritura, narración de historias, memorización de fechas, piensa en palabras	Leer, escribir, contar cuentos, hablar, memorizar, hacer puzzles	Leyendo, escuchando y viendo palabras, hablando, escribiendo, discutiendo y debatiendo
LÓGICA – MATEMÁTICA	Matemáticas, razonamiento, lógica, resolución de problemas, pautas.	Resolver problemas, cuestionar, trabajar con números, experimentar	Usando pautas y relaciones, clasificando, trabajando con lo abstracto
ESPACIAL	Lectura de mapas, gráficos, dibujando, laberintos, puzzles, imaginando cosas, visualizando	Diseñar, dibujar, construir, crear, soñar despierto, mirar dibujos	Trabajando con dibujos y colores visualizando, usando su ojo mental, dibujando
CORPORAL - CINÉTICA	Atletismo, danza, arte dramático, trabajos manuales, utilización de herramientas	Moverse, tocar y hablar, lenguaje corporal	Tocando, moviéndose, procesando información a través de sensaciones corporales.
MUSICAL	Cantar, reconocer sonidos, recordar melodías, ritmos	Cantar, tararear, tocar un instrumento, escuchar música	Ritmo, melodía, cantar, escuchando música y melodías
INTER PERSONAL	Entendiendo a la gente, liderando, organizando, comunicando, resolviendo conflictos, vendiendo	Tener amigos, hablar con la gente, juntarse con gente	Compartiendo, comparando, relacionando, entrevistando, cooperando
INTRA PERSONAL	Entendiéndose a sí mismo, reconociendo sus puntos fuertes y sus debilidades, estableciendo objetivos	Trabajar solo, reflexionar, seguir sus intereses	Trabajando solo, haciendo proyectos a su propio ritmo, teniendo espacio, reflexionando.
NATURALISTA	Entendiendo la naturaleza, haciendo distinciones, identificando la flora y la fauna	Participar en la naturaleza, hacer distinciones.	Trabajar medio natural, explorar seres vivos, aprender de plantas y temas de la naturaleza

Conclusiones

La atención a la diversidad significa tener en cuenta que en cualquier sociedad existen diferentes culturas en función de la clase social, del grupo étnico, del género, de la orientación sexual, del territorio y un largo etcétera. Sin embargo, nuestra escuela privilegia, al tiempo que oculta, una cultura de objetos privilegiados, la cultura de la minoría social dominante: sus modos de hablar, de moverse, de relacionarse, sus hipocresías, sus defectos y sus virtudes. Pero no solo somos diversos en función de factores estructurales, también lo somos como individuos: a unos les puede gustar más la pintura, otros son muy buenos en la expresión verbal, otros son capaces de organizar equipos de trabajo, los de más allá sienten una pasión extraordinaria por la vida animal y así hasta el infinito.

En nuestra escuela podemos aprender las diferencias entre las plantas talofitas o briofitas y al mismo tiempo ser incapaces de distinguir un olmo de una encina o ignorar de dónde proceden los alimentos de los que nos alimentamos. Alguien se encarga de hacer esta arbitraria selección cultural y lo presenta como la verdadera y única cultura. Y eso es lo que tienen que memorizar los niños y las niñas con independencia de la relevancia de tales conocimientos. Una escuela abierta a la diversidad es una escuela que se interroga sobre tal relevancia.

Aparentemente a las chicas les va bien en la escuela: obtienen mejores notas que ellos, promocionan en mayores porcentajes, su fracaso es menor. Sin embargo, y pese a ello,

terminan optando por determinadas carreras universitarias en mayor medida (magisterio, enfermería, psicología, medicina) que otras (las ingenierías en general). Todo esto termina por traducirse en que hay pocas mujeres en los altos cargos. Como decía Peter Lawrence,¹³ “si diéramos más oportunidades y poder a los individuos más sutiles, reflexivos y creativos de ambos sexos, más mujeres resultarían elegidas y un mayor número de ellas alcanzaría la cima”. ¿Promueve nuestra escuela –especialmente ciertas asignaturas- la sutileza, la reflexión y la creatividad?

Una escuela que pretenda atender la diversidad es una escuela en la que la palabra del alumnado es la protagonista. En la escuela del silencio jamás podrá aflorar la riqueza y el enorme privilegio que supone contar con alumnos y alumnas con diferentes interpretaciones del mundo, que proceden de distintos tipos de familias, de innumerables lugares del mundo, que hablan diversidad de idiomas, cuyas gastronomías son de una variedad infinita. Niños y niñas llegan a la escuela sabiendo un montón de cosas y de esos saberes se debe partir si queremos una escuela de calidad para todos y todas, capaz de atender a la diversidad.

¹³ Lawrence, P. “¿Por qué no hay más mujeres en los altos cargos”, *El País*, 8 de marzo de 2006.