

DIVERSIDAD CULTURAL, DESIGUALDAD SOCIAL Y ESTRATEGIAS DE POLÍTICAS EDUCATIVAS

Emilio Tenti Fanfani
compilador

Joaquim Azevedo
Fernando Devoto
José Gimeno Sacristán
Danilo Martuccelli
Carlos Ornelas
Ricardo Sidicaro
Juan Carlos Tedesco
Emilio Tenti Fanfani


Organización
de las Naciones Unidas
para la Educación,
la Ciencia y la Cultura



Instituto Internacional de
Planeamiento de la Educación
Sede Regional Buenos Aires

Diversidad cultural, desigualdad social y estrategias de políticas educativas / Joaquim Azevedo ... [et.al.]. - 1a ed. - Buenos Aires : Inst. Internac. de Planeamiento de la educación IIPE-Unesco, 2009. 280 p. ; 21x14 cm.

ISBN 978-987-1439-68-3

1. Planeamiento Educativo. I. Azevedo, Joaquim CDD 370.1

Fotografía de tapa: Robert Delaunay, *Formes Circulaires-Soleil*, 1912-1913 (fragmento).

ISBN 978-987-1439-68-3

© Copyright UNESCO 2009

International Institute for Educational Planning

7-9 rue Eugène-Delacroix

75116, Paris, Francia

IIPE - UNESCO Buenos Aires

Agüero 2071

(C1425EHS) Buenos Aires, Argentina

Tel. (5411) 4806-9366

www.iipe-buenosaires.org.ar

info@iipe-buenosaires.org.ar

Impreso en Argentina.

Primera edición 2009.

Hecho el depósito que establece la Ley 11.723.

Las ideas y las opiniones expresadas en estos textos son propias de los autores y no representan necesariamente los puntos de vista de la UNESCO o del IIPE. Las designaciones empleadas y la presentación del material no implican la expresión de opinión alguna, cualquiera que ésta fuere, por parte de la UNESCO o del IIPE, concernientes al estatus legal de cualquier país, territorio, ciudad o área, o de sus autoridades, fronteras o límites.

No se permite la reproducción parcial o total, el almacenamiento, el alquiler, la transmisión o la transformación de este libro, en cualquier forma o por cualquier medio, sea electrónico o mecánico, mediante fotocopias, digitalización u otros métodos, sin el permiso previo y escrito del editor. Su infracción está penada por las leyes 11.723 y 25.446.

Sobre los autores

Joaquim Azevedo

Doctor en Ciencias de la Educación por la Universidad de Lisboa. Fue director general y secretario de Estado de Educación. En la actualidad es profesor de la Universidad Católica Portuguesa y director de la Facultad de Educación y Psicología de la misma Universidad, donde dirige el Programa de Doctorado en Educación, además de ser miembro del Consejo Nacional de Educación de Portugal. Es presidente de la Fundación Manuel Leão y presidente del Centro Regional de Porto de la Universidad Católica.

Fernando J. Devoto

Doctor en Historia, es profesor titular de Teoría e Historia de la Historiografía en la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires. Fue profesor invitado por numerosas instituciones de enseñanza superior en Europa, entre ellas, la Escuela de Altos Estudios en Ciencias Sociales de París, el Instituto Italiano per gli Studi Filosofici (Nápoles) y las Universidades de Barcelona y Valencia (España).

José Gimeno Sacristán

Catedrático de Didáctica y Organización Escolar en la Universidad de Valencia, en donde dirige el programa de doctorado. Es asesor de políticas de reformas de distintas administraciones e integrante de organismos de política científica. Ha publicado diversos libros y participó en distintas obras colectivas sobre temas relacionados con las políticas educativas, las reformas y su evaluación, la formación del profesorado y el currículum.

Danilo Martuccelli

Doctor en Sociología por la Escuela de Altos Estudios en Ciencias Sociales de París. Actualmente es profesor de Sociología en la Universidad de Lille 3 y miembro del GRACC. Durante años ha sido investigador en el CNRS. Fue profesor invitado en distintas universidades europeas, norteamericanas y latinoamericanas.

Carlos Ornelas

Profesor en la Universidad Autónoma Metropolitana de Xochimilco (México DF). Obtuvo el doctorado en Educación en la Universidad de Stanford. Fue profesor visitante en la Escuela de Postgrado en Educación de la Universidad de Harvard. Es integrante del Sistema Nacional de Investigadores de México. También se desempeña como miembro del Consejo Mexicano de Investigación Educativa (COMIE).

Ricardo Sidicaro

Sociólogo y doctor en Sociología por la Escuela de Altos Estudios en Ciencias Sociales de París. Es investigador del CONICET, profesor titular de la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de Buenos Aires, donde también se desempeña como secretario de Investigación. Ha publicado varios libros y trabajos académicos sobre distintos temas relacionados con las instituciones, los sujetos y los procesos políticos en la Argentina.

Juan Carlos Tedesco

Licenciado en Ciencias de la Educación (Universidad de Buenos Aires). Fue profesor de Historia de la Educación en las Universidades de La Plata, Comahue y La Pampa. Se desempeñó como director del CRESALC y de la Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe. También lo hizo como director de la Oficina Internacional de Educación de la UNESCO en Ginebra y del IPE-UNESCO en Buenos Aires. Fue secretario de Educación de la República Argentina; desde diciembre de 2007 hasta julio de 2009 fue ministro de Educación. Actualmente es Director Ejecutivo de la Unidad de Planeamiento Estratégico y Evaluación de la Educación Argentina.

Emilio Tenti Fanfani

Licenciado en Ciencias Políticas y Sociales, Diploma Superior de Estudios e Investigaciones Políticas de la Fondation Nationale des Sciences Politiques de París. Es profesor titular ordinario de la cátedra Sociología de la Educación en la Universidad de Buenos Aires, investigador principal del CONICET y coordinador del área de investigación del IPE-UNESCO Buenos Aires.

“Para salir de uno u otro de estos círculos mágicos sin caer simplemente en otro diferente y sin condenarse a saltar indefinidamente de uno a otro, en resumen, para procurarse los medios que permitan integrar en un sistema coherente, sin ceder a la compilación escolar o a la amalgama ecléctica, los aportes de las teorías parciales y mutuamente exclusivas (aportes tan insuperables, en el estado actual, como las antinomias que los oponen), hay que pugnar por situarse en el lugar geométrico de las diferentes perspectivas, es decir, en el punto desde donde se puede percibir a la vez lo que puede y lo que no puede ser percibido a partir de cada uno de los puntos de vista.”

Pierre Bourdieu, “Genèse et structure du champ religieux”, en *Revue Française de Sociologie*, vol. XII, París, 1971.

Índice

Prólogo	
<i>Margarita Poggi</i>	13
Presentación	
<i>Emilio Tenti Fanfani</i>	17
Universalismo y particularismo: mentiras culturalistas y disoluciones sociológicas	
<i>Danilo Martuccelli</i>	23
Diversidad cultural y ciudadanía activa. Consideraciones sociológicas	
<i>Emilio Tenti Fanfani</i>	79
Construcción del discurso acerca de la diversidad y sus prácticas	
<i>José Gimeno Sacristán</i>	111
Reflexiones sobre los sistemas escolares y las desigualdades sociales latinoamericanas en una época de crisis de sentido	
<i>Ricardo Sidicaro</i>	125
Universalismo, particularismo y transmisión cultural: un aporte desde la política educativa	
<i>Juan Carlos Tedesco</i>	147
En torno a un problema: la enseñanza de la historia en el sistema escolar	
<i>Fernando Devoto</i>	159
Diversificación, equidad y calidad de la enseñanza secundaria en la Unión Europea	
<i>Joaquim Azevedo</i>	175
La dimensión institucional de la educación media en México	
<i>Carlos Ornelas</i>	213

DIVERSIFICACIÓN, EQUIDAD Y CALIDAD DE LA ENSEÑANZA SECUNDARIA EN LA UNIÓN EUROPEA

Joaquim Azevedo

La escolaridad obligatoria en la Unión Europea (UE)

La asistencia obligatoria al sistema escolar ha constituido un instrumento de política social y educativa al que recurren todos los países de la Unión Europea para, entre otros objetivos, promover y prolongar la escolarización universal de los ciudadanos europeos y favorecer la democratización de las sociedades. La duración de la escolaridad obligatoria ha venido aumentando, extendiéndose actualmente por un período que, en general, varía entre los nueve y los doce años de asistencia escolar obligatoria, entre los 6 y los 18 años de edad. (El cuadro 1 muestra la información más actualizada disponible en la red Eurydice sobre el particular.)

Las variaciones intracontinentales son significativas. Como se puede apreciar, las situaciones son diversas y cada una merece su propia lectura. Sólo Italia presenta una situación de transición entre ocho y diez años de escolaridad obligatoria, con medidas legislativas recientes que se contradicen (como se verá más adelante). En los demás casos, la escolaridad obligatoria tiene nueve, diez u once años de duración, excepto en cinco países. Entre ellos, Hungría prolonga la escolaridad obligatoria entre los 5 y los 18 años (o sea, trece años de duración, el período más largo de la escolaridad obligatoria “de tiempo completo” en el espacio de la Unión Europea (UE 27), mientras que Alemania, Bélgica, Países Bajos y Polonia generaron, además de una escolaridad obligatoria “de tiempo completo” (de

El autor agradece a José Pedro Amorim, por su colaboración en la investigación cuantitativa y la revisión bibliográfica.

nueve/diez/once años), un período adicional de escolaridad obligatoria “de tiempo parcial” (de uno/dos/tres años).

La tendencia a prolongar la escolaridad obligatoria del período correspondiente a la enseñanza secundaria superior (16, 17, 18 años) figura en la agenda política de varios países. Surge un debate político, en algunos casos sumamente encendido, alrededor de las ventajas y desventajas de esta posibilidad. En algunos países, tiende a prevalecer la idea según la cual le compete al Estado y a las autoridades educativas locales la obligatoriedad de crear las condiciones para que todos los jóvenes puedan realizar un recorrido educativo y de formación más allá de la tradicional escolaridad obligatoria. Esta obligatoriedad, desde esta perspectiva, no debe recaer sobre los ciudadanos, ya que, además, se agrava la posibilidad de ampliar la selectividad escolar, abriéndose una nueva brecha entre los ciudadanos que tienen y los que no tienen la “nueva” escolaridad obligatoria (base mínima, en muchos casos, para acceder a beneficios sociales e instrumentos elementales del ejercicio de la ciudadanía). Para otros, la prolongación de la obligatoriedad escolar tiene mucho sentido, ya que tal iniciativa legislativa corresponde a una decisión política que busca fomentar el acceso de todos los ciudadanos a un beneficio social básico de las nuevas “sociedades del conocimiento”.

La amplitud del abanico de situaciones en Europa Occidental se puede explicar mediante la breve presentación de dos casos casi “extremos”, el de Italia y de Noruega (si bien no forma parte de la Unión Europea, el ejemplo de Noruega es muy significativo para mostrar las tendencias seguidas, sobre todo por algunos países del norte de Europa). En Italia, en el año 2005, una reforma educativa consagraba el derecho a la educación y a la formación durante, por lo menos, doce años, o hasta que los jóvenes obtuviesen una cualificación durante sus primeros 18 años de vida. En diciembre de 2006, una ley consagraba la posibilidad de prolongar la escolaridad obligatoria hasta los 16 años (diez años de escolarización), algo que se transformaría en práctica efectiva en el año lectivo 2007/2008.

El nuevo marco legislativo también introduce un cambio en la estructura de la enseñanza secundaria superior al crear un período inicial común de dos años de duración, tanto en los *licei* como en los *istituti tecnici* y los *istituti professionali*. Mientras tanto, los cambios de gobierno en el año 2006 dieron lugar a alteraciones en el contenido y el calendario de dichos cambios (Eurydice, 2007).

En Noruega, en el año 1994, el Parlamento decidió que las autoridades locales, las escuelas y los centros de capacitación estaban obligados a generar todas las condiciones necesarias para universalizar el acceso de todos los jóvenes noruegos a una formación de calidad hasta los 19 años de edad. La *obligatoriedad* a la que aquí se alude es ante todo responsabilidad del Estado y la sociedad, ya que no se trata de una simple imposición autoritaria del Estado sobre los ciudadanos. Toda la sociedad y el Estado deben sumar esfuerzos para generar las condiciones locales, en cada municipio, de manera que cada joven pueda continuar su formación independientemente del recorrido que haya elegido. Desde el punto de vista de la política educativa, en este caso, la perspectiva de la *universalidad* parece llevar la de ganar sobre la perspectiva de la *obligatoriedad*.

Cuadro 1. Escolaridad obligatoria (a tiempo completo y parcial) en los 27 Estados miembros de la Unión Europea y Noruega.

	ESCOLARIDAD OBLIGATORIA A TIEMPO COMPLETO (EN AÑOS)	ESCOLARIDAD OBLIGATORIA A TIEMPO PARCIAL (EN AÑOS)
Alemania (2007)	6-15/16 ^a	15/16-18/19
Austria (2007)	6-15	
Bélgica (francófona) (2006)	6-15/16 ^b	15/16-18
Bulgaria (2005)	6/7 ^c -16	
Chipre (2007)	4 años y 8 meses 1 ^d -15	
Dinamarca (2006)	7-16	
Eslovaquia (2005)	6-16	

[178]

	ESCOLARIDAD OBLIGATORIA A TIEMPO COMPLETO (EN AÑOS)	ESCOLARIDAD OBLIGATORIA A TIEMPO PARCIAL (EN AÑOS)
Eslovenia (2007)	6-15	
España (2006)	6-16	
Estonia (2007)	7-16 ^f	
Finlandia (2006)	7-16	
Francia (2007)	6-16	
Grecia (2007)	6-15	
Hungría (2005)	5-18 ^g	
Irlanda (2005)	6-16	
Italia (2007)	6-16 ^h	
Letonia (2007)	5-16 ⁱ	
Lituania (2007)	7-16	
Luxemburgo (2005)	4-15	
Malta (2006)	5-16	
Países Bajos (2005)	5-16	16-17
Polonia (2005)	6-16	16-18 ^j
Portugal (2007)	6-15	
Reino Unido k (2007)	5-16	
República Checa (2006)	6-15	
Rumania (2005)	6-16	
Suecia (2007)	6/7-15/16	
Noruega (2007)	6-16	

Fuente: Eurydice (*National summary sheets on education systems in Europe and ongoing reforms*). a) Depende del Land. b) Es obligatoria a tiempo completo hasta los 16 años si el alumno no hubiese terminado (aunque no necesariamente con éxito) dos años de educación secundaria. c) Según el criterio de los padres. d) Desde 1/9/2004. e) Es la educación y no la escolarización la que es obligatoria. Puede ocurrir en casa. f) En Estonia, la educación es obligatoria hasta haber terminado la educación básica o hasta los 17 años. g) La escolaridad obligatoria puede terminar a los 16 años si el alumno obtiene el título secundario ("erettsségi vizsga"), si obtiene un certificado estatal (vocacional), si es considerado mayor de edad después de haber contraído matrimonio o por cuidar de sus propios hijos. En cualquier caso, no se trata de un proceso automático. Exige una solicitud por escrito del alumno, aprobada (o no) por el director de la escuela (Eurydice,

Escolarizar a todos los ciudadanos hasta los 18 años

El esfuerzo por prolongar la educación y la formación de los jóvenes en el nivel secundario superior tuvo, después del año 2000, un fuerte impulso, en la serie de deliberaciones políticas y en la adopción de una estrategia común para todos los países de la Unión. La así llamada "Estrategia de Lisboa" (decisión de los presidentes y de los primeros ministros de los países de la Unión Europea, reunidos en el Consejo Europeo de Lisboa, en el año 2000) fijó el "nuevo objetivo estratégico" para la próxima década:

"transformarse en el espacio económico más dinámico y competitivo del mundo basado en el conocimiento y capaz de garantizar un crecimiento económico sostenible, con más y mejores empleos, y con una mayor cohesión social" (Consejo Europeo, 2000, pág 2).

En esta importante decisión tomada por el Consejo Europeo de Lisboa se indica que las "personas son el activo más importante de Europa y deberán constituir el punto de referencia de las políticas de la Unión" (pág. 9). Y se invita a los Estados miembros a poner en práctica una serie de objetivos y metas en el ámbito de la educación y la formación para el horizonte 2010. En el marco de esta decisión se adoptaron tres grandes objetivos estratégicos para el período 2001-2010, a saber: aumentar la calidad y la eficacia de los sistemas de educación y formación en la Unión Europea; facilitar el acceso de todos a los sistemas de educación y formación; y abrir los sistemas de educación y formación al mundo exterior (Consejo de la Unión Europea, 2001).

2004/05a). h) Según la ley de diciembre de 2006, a ser aplicada a partir del año lectivo 2007/8. Existe un así llamado "derecho-deber" que garantiza el derecho a la educación y la formación hasta los 18 años de edad durante por lo menos 12 años o hasta la obtención de una cualificación. i) Está en debate la posibilidad de volver obligatoria toda la secundaria. En ese caso, el límite máximo pasaría a ser los 19 años de edad. j) Según Eurydice (2004/05b) y Eurydice (2005b), también de la misma Eurydice. k) En Irlanda del Norte, va de 4 a 16 años.

[179]

Estos objetivos genéricos luego habrían de transformarse en objetivos concretos y en un Programa de Trabajo, publicado en el *Diario Oficial*, en junio de 2002, titulado "Programa de Trabajo detallado para el seguimiento de los objetivos concretos de los sistemas de educación y formación en Europa (*Diario Oficial de las Comunidades Europeas*, 2002). Estos objetivos, a poner en práctica en el transcurso del año 2010, pasaron a tener dos definiciones, una más general y otra más concreta, así como, de forma inédita y muy significativa, un cronograma de ejecución y una metodología de trabajo comunes a todos los países.

La definición más general consiste en regirse por cinco objetivos centrales, a saber:

1. Lograr la máxima calidad en la educación y la formación y garantizar que Europa sea reconocida, a escala mundial, como punto de referencia por la calidad y la pertinencia de sus sistemas e instituciones de educación y formación.
2. Garantizar que los sistemas de educación y formación en Europa sean suficientemente compatibles para permitir que los ciudadanos pasen de un sistema a otro y aprovechen las diversidades existentes.
3. Garantizar que los que tengan cualificaciones, conocimientos y competencias adquiridos en cualquier parte de la UE tengan la oportunidad de obtener un reconocimiento efectivo en todos los Estados miembros a los efectos de su carrera y de la continuación de su aprendizaje.
4. Garantizar que los europeos de todas las edades tengan acceso al aprendizaje a lo largo de toda la vida.
5. Abrir Europa a la cooperación con todas las demás regiones, lo cual conlleva beneficios recíprocos, y garantizar que Europa sea el destino preferido de los estudiantes, académicos e investigadores de otras regiones del mundo.

[180]

La más concreta de las definiciones apunta a metas más precisas, al margen de la comparación con la situación en Estados Unidos y en Japón, tales como:

- que todas las escuelas tengan acceso a Internet y a los recursos multimedia para fines del año 2001;
- que todos los profesores sepan utilizar estas tecnologías para fines de 2002, para proporcionar así a los alumnos una amplia alfabetización digital;
- reducir a la mitad, para el año 2010, la cantidad de jóvenes entre los 18 y 24 años que sólo han asistido a la educación básica y que no participan en las actividades de educación y formación complementarias;
- garantizar que por lo menos el 85% de los jóvenes de 22 años de la Unión Europea hayan terminado la enseñanza secundaria (eran 74% en 2001, y 76% en 2002);
- reducir significativamente la cantidad de ciudadanos de más de 15 años que solamente hablan su propio idioma;
- aumentar al 12,5% el índice de participación de los adultos en acciones de enseñanza y capacitación ulteriores (el índice era de 8,4% en 2001, y de 8,5% en 2002). (*Diario Oficial de las Comunidades Europeas*, 2002.)

Mientras tanto, las encuestas que se realizan periódicamente muestran que, a pesar de los progresos, "existen aún lagunas en áreas importantes, en particular la acotada participación en el aprendizaje a lo largo de toda la vida" (Consejo de la Unión Europea, 2004, pág. 5), recomendándose entonces la aceleración del ritmo de las reformas de los sistemas de enseñanza y de formación, pues "subsisten aún demasiados puntos débiles, que limitan las potencialidades del desarrollo de la Unión" (Consejo de la Unión Europea, 2004, pág. 10). Las metas concretas han sido revisadas en el año 2007 y transformadas en "cinco valores de referencia

[181]

Europeos para 2010”, en educación y formación, adoptados por el Consejo Europeo (Comisión de las Comunidades Europeas, 2007, pág. 9). Ellos son:

1. Un índice medio de abandono escolar precoz (antes de los 18 años y de la finalización de la enseñanza secundaria superior) no superior al 10%.
2. Reducción de por lo menos un 20% del porcentaje de alumnos con bajos resultados de alfabetización en lectura.
3. Culminación de la enseñanza secundaria de por lo menos el 85% de los jóvenes.
4. Aumento en por lo menos 15% de la cantidad de licenciados en matemática, ciencias y tecnologías, y una reducción simultánea de la desigualdad entre los sexos.
5. Participación del 12,5% del total de la población adulta en el aprendizaje a lo largo de toda la vida.

[182]

A pesar de las dificultades que han aparecido en los balances a mitad de período, es muy probable que estos valores de referencia se logren en el horizonte del año 2010. La culminación de la enseñanza secundaria superior para el 85% de los jóvenes de la Unión Europea, o más, se encuentra entre las metas que se considera serán alcanzadas e incluso sobrepasadas. Pero ¿qué significa continuar este esfuerzo de educación y formación de todos los jóvenes hasta el final de la enseñanza secundaria superior? ¿Con qué propuestas educativas y qué objetivos y prácticas de equidad y calidad? ¿Cuál es el lugar y el papel de la diversificación escolar de los distintos recorridos de educación y formación de los jóvenes?

Existe, de hecho, una gran cuestión política que consiste en la relación que se establece entre la obligatoriedad escolar y el currículo común para todos los ciudadanos. La tradición en la mayoría de los países, mientras la escolaridad obligatoria se mantiene en los nueve o diez años, consiste en hacer coincidir la escolaridad obligatoria con la inclusión escolar – escuela unificada (Benavot, 2006).

Hay otros en donde la diversificación empieza antes del final de la escolaridad obligatoria, como veremos posteriormente. En el debate actual hay bastante consenso en el sentido de que la prolongación de la escolaridad obligatoria para la enseñanza secundaria superior, segmento por tradición institucionalmente diversificado, tiene que ser concomitante con la persistencia de una (a veces) gran diversidad institucional de recorridos y de escuelas/centros de formación. Lo que equivale a decir que, acá también, la calidad y la equidad aparecen en el centro del debate político.

La diversidad institucional en la enseñanza secundaria

Con el acceso generalizado de toda la población a los niveles de escolaridad básica, es decir, con la democratización del acceso a la escuela, tanto la heterogeneidad social como la acción permanente de una selectividad escolar inequívoca se tornaron más evidentes. Los niños pertenecientes a medios más pobres y a familias con muy bajos rendimientos y un bajo nivel de escolarización tienden a abandonar precozmente el sistema escolar, con todas las consecuencias personales y sociales del caso, que tienen impacto a lo largo de toda su vida.¹ Ahora bien, una escolarización exitosa para todos y cada uno de los ciudadanos se volvió un objetivo prioritario en las políticas nacionales de la UE. Con la prolongación de la obligatoriedad escolar para los chicos de 16/17/18 años, este objetivo ya no es solamente prioritario sino que pasó a ser neurálgico para la cohesión social, la justicia y la calidad de las democracias mismas.

Es importante percibir qué políticas educativas se adoptan para hacer frente a la desigualdad que se observa en las escuelas: desde

[183]

¹ El mismo documento de la Comisión Europea (2006) señala que en Estados Unidos de América el abandono escolar por parte de un joven de 18 años implica, a lo largo de toda su vida, costos adicionales medios globales de 450.000 dólares norteamericanos.

[184] luego la desigualdad social, aunque también la desigualdad personal, ya que los seres humanos son todos distintos y merecen, por parte de la sociedad, protección, respeto y el fomento de sus originalidades irrepetibles. La tendencia más común e históricamente más presente en el escenario europeo consiste en generar distintas oportunidades educativas para distintos niños y jóvenes en función de los procesos de evaluación fomentados por las propias instituciones educativas escolares (éxito/fracaso, orientación escolar), habitualmente con escasa participación de las familias. Estas distintas oportunidades pueden ser de dos tipos: curriculares e institucionales. La diversificación curricular y no institucional se puede traducir ya sea en la creación de “grupos especiales” dentro de la misma escuela (por ejemplo, la institucionalización de “currículos alternativos”) o cursos especiales y alternativos, siempre dentro de la misma escuela (como los “cursos tecnológicos”), ya sea con la creación de mecanismos de apoyo y recuperación en los casos de dificultades de aprendizaje, sin que ello obligue a formar grupos separados. Un ejemplo lo constituye la creación de grupos de recuperación temporaria de dificultades de aprendizaje (Verdasca y Cruz, 2006).

La diversificación institucional, muy común sobre todo en la enseñanza secundaria superior, consiste en la orientación, más indirecta o más directa, con mayor o menor participación de los alumnos y sus familias, más violenta o más pacífica, hacia otros recorridos escolares en instituciones diferentes de las que imparten la enseñanza “general” o bien de “matriz tipo bachillerato” (Azevedo, 2000).

La realidad de la Unión Europea es, de hecho, bastante dispar en lo que atañe a la diversidad institucional existente en la enseñanza secundaria, tanto inferior como superior. Esa disparidad rige tanto en los grupos etarios en donde se inicia, como en el tipo de respuestas institucionales que existen. (El cuadro 2 muestra esa diversidad de una forma muy resumida, se puede consultar la Red Eurydice en caso de requerir un análisis más pormenorizado de la situación de cada país.) <<http://www.eurydice.org/portal/page/portal/Eurydice/Overview/OverviewByCountry>>

Como se puede apreciar en el cuadro 2, la diversificación aparece en momentos diversos del desarrollo de los niños y adolescentes. Hay un cierto número de países de la Unión (nueve) que promueven una diversificación institucional a partir del grupo etario de los 10-12 años, lo que llamamos diversificación precoz. Un grupo de siete países promueve esa diversificación entre los 13 y los 14 años. En los demás once países,² la diversificación institucional ocurre recién a los 15 y 16 años, generalmente al finalizar la escolaridad universal y obligatoria. Estos datos pasan a tener mayor pertinencia aun en momentos en que, en otros continentes, se tiende a confundir la Unión Europea, como si tuviese un modelo único de educación, o con una diversificación que ocurre siempre “tardíamente”, después de finalizada la escolaridad obligatoria, alrededor de los 15/16 años.

Cuadro 2. Diversificación institucional y escolaridad obligatoria, por edades, en la Unión Europea (2005).

	FIN DE LA ESCOLARIDAD OBLIGATORIA (POR EDAD)	DIVERSIFICACIÓN		
		Edad en que se inicia	Institucional	No institucional
Alemania	18/19 ^a	10	x	
Austria	15	10	x	
Bélgica (francófona)	18	13	x	
Bulgaria	16	14	x	
Chipre	15	15	x	
Dinamarca ^b	16	16	x	
Eslovaquia	16	10	x	
Eslovenia	15	15	x	
España	16	16	x	
Estonia	16 ^c	16	x	

² En este cálculo se incluyó a Noruega.

[186]

	FIN DE LA ESCOLARIDAD OBLIGATORIA (POR EDAD)	DIVERSIFICACIÓN		
		Edad en que se inicia	Institucional	No institucional
Francia	16	14	x	
Grecia	15	15	x	
Hungría	18 ^d	10	x	
Irlanda	16	12	x	
Italia	16 ^e	14	x	
Letonia	16 ^f	13 ^g	x	
Lituania	16	14	x	
Luxemburgo	15	12	x	
Malta	16	11	x	
Países Bajos	17	12	x	
Polonia	18 ^h	16	x	
Portugal	15	15	x	
Reino Unido	16	16	x	
República Checa	15	11	x	
Rumania	16	14	x	
Suecia	15/16	No existe diversificación		
Noruega	16	16	x	

Fuente: Eurydice (National summary sheets on education systems in Europe and ongoing reforms). a) Depende del Land. b) Es la educación, y no la escolarización, la que es obligatoria. Puede ocurrir en el hogar. c) En Estonia, la educación es obligatoria hasta haber terminado la educación básica o hasta los 17 años. d) La escolaridad obligatoria puede terminar a los 16 años si el alumno obtiene el título secundario ("eretségi vizsga"), si obtiene un certificado estatal (vocacional), si es considerado mayor de edad después de haber contraído matrimonio o por cuidar de sus propios hijos. En cualquier caso, no se trata de un proceso automático. Exige una solicitud por escrito del alumno, aprobada (o no) por el director de la escuela (Eurydice, 2004/05a). e) Según la ley de diciembre de 2006, a ser aplicada a partir del año lectivo de 2007/8. Existe un así llamado "derecho-deber" que garantiza el derecho a la educación y la formación durante por lo menos 12 años, o la obtención de una cualificación hasta los 18 años de edad. f) Está en debate la posibilidad de volver obligatoria toda la secundaria. En ese caso, el límite máximo pasaría a ser de 19 años. g) El recorrido básico + secundario inferior, empezando a los 7 años, se puede realizar en dos tipos de instituciones de enseñanza básica: la "pamatskola", en donde los alumnos pueden seguir toda la estructura básica

Aparecen varias preguntas, con respuestas muy distintas, según los países, sus historias, sus tejidos sociales, sus distintos modelos de articulación entre escolarización, certificaciones y modelos productivos, así como las racionalidades pedagógicas que prevalecen en las políticas educativas. Veamos algunas de estas preguntas:

La diferenciación institucional, e incluso la diferenciación curricular, con separación de grupos y modelos de enseñanza y aprendizaje, al significar desvíos del "circuito noble" de estudios, la enseñanza "general" o el bachillerato, ¿acaso no se trata de elementos potenciadores de las desigualdades sociales de partida?

¿Cómo escapar a esta "condena" entre diversificación y reproducción de las desigualdades? ¿Es bueno llevar a todos los adolescentes hacia las escuelas abarcadoras, de formación "general" o de bachillerato, de programa único y "prêt à porter" para todos (Formosinho, 1987)?

¿Acaso la enseñanza "general" o el bachillerato debe constituir la matriz de soporte de toda la formación de los jóvenes o bien este soporte debe antes encontrarse en otro lugar/tiempo/modo de diseño de modelos educativos institucionales, que admitan la diversidad individual con flexibilidad y diferenciación pedagógica, combinando lo mejor posible, en cada caso, teoría y práctica, disciplinas y proyectos, "humanidades" y técnicas, años lectivos y ciclos de aprendizaje, evaluación disciplinaria anual y evaluación modular?

El modelo de enseñanza "general", ¿acaso no es un modo muy "especializado" de practicar una selectividad escolar, claramente basada en las desigualdades sociales de partida?

(ISCED 1 y 2), y la "sakumskola", una escuela primaria (ISCED 1), en este caso los alumnos siguen el 7º, 8º y 9º años en un "gymnasium". Los que vienen de la "pamatskola" entran al "gymnasium" recién a los 16 años. h) Según Eurydice (2004/05b) y Eurydice (2005b), también de la misma Eurydice.

[187]

¿Acaso no adoptamos, en términos de política educativa, un modelo excluyente de saberes y personas, o un modelo de admisión, integración y de calidad para cada uno y para todos?

Las preguntas son sumamente vastas y no podemos, en este contexto, resolverlas todas en profundidad. Sin embargo, es numerosa la investigación que ha demostrado que esta diversificación institucional corresponde a una diferenciación escolar basada en una desigualdad social de partida y que genera, a su vez, una desigualdad social al ingreso al mercado laboral (Azevedo & Fonseca, 2007; Field *et al.*, s. d.; OCDE, 2000).

Tratamos de verificar, en el ámbito de esta reflexión, si esta diversidad de políticas europeas relativas a la diversificación institucional dentro de la enseñanza secundaria se traducía en diferencias visibles entre los países, en términos estadísticos, ya sea en el éxito escolar de los alumnos –medido a través de los resultados del estudio PISA (OCDE, 2004)– ya sea en los índices de escolarización en la enseñanza secundaria superior (cuadros 3 y 4). A su vez, ni los resultados y tampoco los índices sólo se pueden justificar por una mayor o menor preponderancia de las salidas vocacionales, o en términos generales, por el sistema de enseñanza. Ni siquiera por la división, o falta de ella, de la vía vocacional (enseñanza profesional, tecnológica y/o sistema de aprendizaje) (cuadro 5). Según el análisis realizado, concluimos que ni los resultados y tampoco los índices varían en función de estas diferencias de políticas educativas entre países de la UE. Sí puede variar, aunque no disponemos de datos para realizar un análisis de este tipo, la calidad del éxito y la igualdad de oportunidades entre los distintos grupos sociales, algo que debería ser estudiado más amplia y profundamente.

Cuadro 3. Diversificación y resultados escolares en los distintos niveles del estudio PISA (2003).

	EDAD DE INICIO	ESCALAS DEL ESTUDIO PISA				Posición con media	Promedio conjunto
		Matemática	Lectura	Resolución de problemas	Ciencia ^a		
Alemania	10	22.º	19.º	16.º	18.º	18.75	19.º
Austria	10	19.º	22.º	19.º	22.º	20.50	
Eslovaquia	10	20.º	31.º	23.º	20.º	23.50	
Hungría	10	26.º	27.º	20.º	17.º	22.50	
Irlanda	12	17.º	7.º	21.º	16.º	15.25	
Luxemburgo	12	23.º	25.º	22.º	29.º	24.75	
Países Bajos	12	5.º	10.º	14.º	8.º	9.25	
República Checa	11	15.º	24.º	15.º	9.º	15.75	
Dinamarca	16	13.º	18.º	13.º	31.º	18.75	17. ^{ob}
España	16	25.º	26.º	26.º	26.º	25.75	
Finlandia	16	1.º	1.º	1.º	1.º	1	
Polonia	16	24.º	17.º	25.º	19.º	21.25	
Suecia	No existe diversificación	18.º	9.º	17.º	15.º	14.75	
Noruega	16	21.º	14.º	24.º	28.º	21.75	

Nota: Los resultados se presentan bajo la forma de posicionamiento de los respectivos países en el conjunto de países presentados en el estudio PISA y no de los 27 Estados miembros de la Unión Europea considerados en el presente estudio. a) En el rubro de Ciencias, contrariamente a los demás, la OCDE (2003) presenta los resultados medios y no el porcentaje de alumnos por nivel de habilidades. b) En el grupo de países con diversificación a partir de los 16 años, el primer lugar de Finlandia modifica significativamente el promedio general.

Cuadro 4. Diversificación y porcentaje de egresados con título secundario superior de la población con una edad típica de culminación de ese nivel de enseñanza (1995-2005).

	Edad en que se empieza	Edad típica	1995	2000	2001	2002	2003	2004	2005	Promedios nacionales	Promedio conjunto
Alemania	10	19	101	92	92	94	97	99	100	96	83
Eslovaquia	10	18-20	85	87	72	60	56	83	84	75	
Hungría	10	18	-	-	-	-	-	-	84	84	
Irlanda	12	17-18	-	74	77	78	91	92	91	84	
Luxemburgo	12	17-19	-	-	-	69	71	69	76	71	
República Checa	11	18-19	78	-	84	83	88	87	89	85	
Dinamarca	16	19-20	80	90	91	93	87	90	86	88	83
España	16	17	62	60	66	66	67	66	72	66	
Finlandia	16	19	91	91	85	84	90	95	-	89	
Polonia	16	18-20	-	90	93	91	86	79	86	88	
Suecia	No existe diversificación	19	62	75	71	72	76	78	78	73	
Noruega	16	18-19	77	99	105	97	92	100	93	95	
Promedio de la OCDE		-	77	76	77	77	78	80	82		
Promedio de la UE 19		-	78	76	79	79	82	82	86		

Fuente: OCDE (2007).

 Cuadro 5. Ofertas de educación, y formación, y porcentaje de alumnos del nivel secundario (ISCED 3), por tipo de enseñanza, en los países de la UE 27.^a

	ENSEÑANZA				PROGRAMAS ^b	
	General	Profesional	Tecnológica	Aprendizaje	Generales	Vocacionales
Alemania	x	x	x	x	40	60
Austria	x	x	x	21	79	20.50
Bélgica	x	x	x	x	30	70
Bulgaria	x	x	x	45	55	22.50
Chipre	x	x	x	87	13	15.25
Dinamarca	x	x	x	-	52	48
Eslovaquia	x	x	- ^c	x	26	74
Eslovenia	x	x	x	x	33	67
España	x	x	-	-	57	43
Estonia	x	x	-	- ^d	69	31
Finlandia	x	x	-	x	36	64
Francia	x	x	x	x	44	56
Grecia	x	x	x	x	64	36
Hungría	x	x	-	-	76	24
Irlanda	x	x	-	x	66	34
Italia	x	x	x	x	39	61
Letonia	x	x	-	-	64	36
Lituania	x	x	-	-	75	25
Luxemburgo	x	x	x	x	37	63
Malta	x	x	x	58	42	
Países Bajos	x	x	-	-	32	68
Polonia	x	x	x	x	55	45
Portugal	x	x	x	x	69	31
Reino Unido	x	x	-	x	28	72

[190]

[191]

	ENSEÑANZA				PROGRAMAS ^b	
	General	Profesio- nal	Tecnoló- gica	Aprendi- zaje	Genera- les	Vocacio- nales
Rumania	x	x	-	x	35	65
Suecia	x	-	- ^e	46	54	
Promedio de la UE 27	-	39	61			
Noruega	x	x	-	x	42	58

Fuente: Eurydice y Eurostat. a) De acuerdo con la *National summary sheets on education systems in Europe and ongoing reforms*, de Eurydice (ediciones de 2005 a 2007, según los países). b) Según Eurostat, para el año de referencia 2005, con excepción de Noruega, cuyos valores se refieren al año 2001/2002 (Eurydice, 2005a). c) Las “escuelas técnicas” existen sólo como parte integrante de las escuelas secundarias especiales, es decir, para alumnos con necesidades educativas especiales (Eurydice, 2006/2007a). d) En algunos oficios (herrero u orfebre, por ejemplo), los cambios ocurren solamente en cuanto a la formación inicial. A veces, las empresas forman individuos o pequeños grupos por cuenta propia (Eurydice, 2003). No existe, aun así, un sistema de aprendizaje. e) Se está realizando una experiencia piloto para la introducción de un programa alternativo en la secundaria superior (Eurydice, 2006/2007b).

[192]

A pesar de esta observación general, la Comisión Europea, en su documento sobre “eficiencia y calidad de los sistemas de educación y formación” (Comisión de las Comunidades Europeas, 2006), afirma que el *tracking* precoz de los alumnos³ exacerba las diferencias en términos de nivel de instrucción vinculadas al origen socioeconómico, sin contribuir a aumentar la eficiencia a largo plazo.

El *tracking* precoz [continúa el documento] produce efectos particularmente nocivos en los niveles de instrucción de los niños desfavorecidos, en parte porque tiende a canalizarlos hacia las formas de educación y formación de menor prestigio. Si

³ Entendiéndose como la distribución de los niños en diferentes tipos de escuelas, en función de las aptitudes que manifiestan antes de los 13 años (Comisión de las Comunidades Europeas, 2006).

se posterga el *tracking* hasta la enseñanza secundaria superior [...], se puede reducir la segregación y promover la equidad, sin disminuir la eficiencia (pág. 6).

Según la Comisión Europea, la eficiencia y la equidad se pueden lograr a través (i) de una conjugación entre, por un lado, una mayor descentralización y una mayor autonomía de las escuelas y, por el otro, de sistemas de responsabilización centrales que garanticen la orientación, la evaluación y la corrección de trayectorias de desigualdad entre escuelas y áreas pedagógicas; (ii) del fomento de la calidad, la experiencia y la motivación de los docentes, así como de los tipos de pedagogía que utilizan, pensando en apoyar a los alumnos más desfavorecidos; y, finalmente, (iii) del trabajo conjunto de los docentes con los padres y los servicios de ayuda social, apuntando a garantizar la participación escolar de los alumnos más desfavorecidos.

El primer tema que debe debatirse es de qué tipo de diversificación hablamos cuando hablamos de *tracking* y de recorridos alternativos. En realidad, a menudo esta diversificación, precoz o tardía, es sinónimo de selectividad y de consagración de las desigualdades y del fracaso escolar por la vía de los currículos y (muchas veces también) de las instituciones que los ofrecen. Como indica Levin (2003), en el estudio que realizara para el programa “Equity in education” de la OCDE, los caminos o recorridos escolares más integrados y flexibles, combinados con un alto nivel de apoyo individualizado de los docentes, parecen desembocar en mejores resultados y en una mejor distribución de las oportunidades educativas. Las grandes diferencias de desempeño y nivel social entre escuelas tienden a generar en los estudiantes más desfavorecidos, en términos de origen socioeconómico, peores resultados, ya que, como revela el mismo autor y numerosas otras investigaciones empíricas, los alumnos tienden a obtener mejores resultados en las escuelas con altas expectativas, donde se aprende con entusiasmo, donde el clima de disciplina es riguroso y donde existen buenas relaciones entre alumnos y docentes.

[193]

Por ello, entendemos que no será el andarivel de formación, o el hecho de ser más vocacional o más general, del tipo bachillerato, lo que condena o alienta a cada uno de los alumnos. Podrá ser mucho más determinante la calidad (o tipo de pedagogía y de pedagogos) la que incida en esta diversidad de recorridos. Podemos mencionar un ejemplo que conocemos de cerca: los cursos profesionales, en Portugal, creados inicialmente fuera de las escuelas secundarias tradicionales, en instituciones llamadas escuelas profesionales,⁴ siempre se caracterizaron por un buen clima escolar, un alto nivel de éxito educativo y una buena integración socio profesional, aun admitiendo, en términos medios, una población de estratos sociales más bajos que la de las escuelas secundarias de programa “general” (Azevedo, 1994 y 1999). En realidad, la calidad implica, entre otros aspectos, la adopción de otro marco pedagógico, la asignación de recursos, la contratación de buenos docentes, la libertad y la autonomía pedagógicas de las escuelas para encontrar las respuestas más apropiadas a la situación de cada uno de los alumnos (Levin, 2003).

[194]

El fomento de la equidad en la educación no debe confundirse con la promoción de políticas igualitarias, en el sentido en el que se pretendiera tratar a todos los ciudadanos en un pie de igualdad, sino como si todos fuesen uno sólo. Esas políticas han sido violentas y desastrosas, desprecian la individualidad y la diversidad de los seres humanos y, en nombre de un interés superior encarnado por el Estado, imponen estructuras, recorridos escolares, ritmos de progresión y tablas de resultados idénticos para todos. Laurent Schwartz, responsable en Francia por el lanzamiento de numerosas iniciativas de formación para los jóvenes “en situación de riesgo”, ya decía en 1991 que el igualitarismo no beneficia ni siquiera a los más débiles, que sólo lleva a una

⁴ En este tipo de escuelas profesionales se combinan la teoría y la práctica, la formación científica y técnica, disciplinas/módulos/proyectos, además de establecerse relaciones pedagógicas personalizadas y de tratar de que todos los jóvenes tengan éxito.

hipocresía desastrosa y, en definitiva, acaba por desembocar, casi totalmente, en la profundización de las propias desigualdades (Schwartz, 1991).

Por otro lado, el fomento de la equidad en la educación escolar requiere que las escuelas sean fuerte e institucionalmente apoyadas por el conjunto de la sociedad, empezando por las familias y las comunidades donde están insertadas (Levin, 2003). Los docentes y las escuelas, así como las políticas educativas, no deben actuar aisladamente, de adentro hacia adentro, sino contar con la participación, al lado de los docentes, los directores y de las políticas educativas, de muchos otros técnicos, competencias, actores sociales y programas de desarrollo comunitario (Azevedo, 2007).

No hay interés superior del Estado en el que valga la pena insistir, en términos de equidad y calidad de la educación, si éste se traduce sobre todo en la finalidad de reproducir la estratificación social existente, de acatamiento en relación con los mandatos de la economía y de promoción activa de la selección de los “elegidos” o de los “legatarios”.

El fomento de la calidad, a su vez, no se puede confundir con la elección y la difusión de una mera racionalidad histórica, donde se asientan principios colectivistas y abstractos, de que son objeto los sistemas educativos, las escuelas, los grupos y hasta los alumnos en general. En general, en la educación no hay seres humanos en desarrollo: hay solamente humanidades singulares, únicas e irrepetibles, capaces de brotar durante toda la vida, en y con la vida. Estas humanidades reclaman una educación orientada por otras racionalidades.

[195]

Una mejor calidad para todos y para cada uno

En realidad, la calidad y la equidad deberían ir de la mano. Las políticas de promoción de la equidad solamente serán eficaces si no están en contradicción con la diversidad de personalidades, intereses, aptitudes y expectativas, si fomentan propuestas educati-

vas de calidad para cada uno y para todos. Frecuentemente, las respuestas a la diversidad se traducen en la promoción escolar de las desigualdades sociales de partida, ya que no nacen de la admisión, la escucha y la atención permanentes (Pessoa, 2007), del diálogo y de la construcción de propuestas educativas elaboradas localmente por los equipos de docentes y otros profesionales que acompañan a cada alumno, en cada escuela, en diálogo con las familias; es decir, que son respuestas impuestas desde el exterior hacia adentro de las escuelas, uniformes y rígidas, y que no se ocupan de la calidad (Vieira, 2007). La organización de los distintos recorridos educativos –idealmente uno para cada alumno–, la calidad de la enseñanza y la cualificación de los docentes para los distintos públicos de los que hace falta ocuparse, a los que hay que enseñar y hacer aprender, la flexibilidad curricular y las posibilidades de transición entre recorridos, sin que se vuelvan opciones irreversibles, los métodos de enseñanza, los servicios de apoyo a los docentes, a los alumnos y a las familias, deben incorporar la máxima calidad posible, independientemente de los recorridos de educación existentes en el nivel secundario de la enseñanza y la formación. El problema principal consiste entonces en no confundir, en términos de políticas educativas, diversificación curricular e incluso institucional con un problema de estructuras físicas de primera y segunda categorías o de corrales en donde se encierran a las ovejas, para que no haya contaminación entre los elegidos y los proscritos.

La imposición de modelos preformateados, rígidos y sordos deriva en un malestar del alumnado y en fracaso escolar, más allá de desresponsabilizar y frustrar a numerosos profesionales docentes y a directores de escuelas. Las investigaciones de Hovdenak (2007) realizadas en Noruega con alumnos del 10º año de la escolarización muestran ese malestar entre los alumnos. Se trata de una conclusión común con otros estudios realizados en nuestras universidades. Oigamos la voz de cinco alumnos, al finalizar la enseñanza secundaria inferior:

[196]

– *Los alumnos deberían tener mayor responsabilidad en la escuela. Deberíamos haber tenido la posibilidad de elegir algunas disciplinas según nuestros propios intereses, ya que eso es lo que realmente deseamos. De haber sucedido así, la escuela sería mucho mejor* (Truls, 10º año).

– *Ni terminamos de concentrarnos en un tema que ya tenemos que pasar a otro. Una frustración* (Bente, 10º año).

– *Siempre estamos corriendo. Raras veces tengo tiempo de concentrarme en un tema y de relacionarlo con los demás* (Jakob, 10º año).

– *Me encanta trabajar en proyectos y pienso que es una mejor forma de aprender porque puedo discutir y cooperar con los compañeros* (Catarina, 10º año).

– *Necesitamos mayor libertad en la escuela, vivimos casi esposados* (Doris, 10º año).

Para Hovdenak (2007, pág. 162), los alumnos se quejan de tener que enfrentar un alto grado de estrés en la escuela secundaria, causado por la sensación de no disponer del tiempo suficiente para concentrarse en las materias que les proponen. Tienen que pasar de un tema a otro para poder ir siguiendo el desarrollo del programa. Por otro lado, los alumnos afirman que el “trabajo por proyectos” les permite definir el “cómo” y el “qué” de la educación y eso es realmente importante para ellos. Este método también contribuye a la dimensión social del proceso de aprendizaje, elemento que parece tener igual importancia para los alumnos. Éstos expresan la necesidad de disponer de mayor libertad para elegir las materias en función de sus intereses y habilidades. La mayoría pone énfasis en la necesidad de disponer de una mayor flexibilidad curricular. El énfasis colocado por los jóvenes en la valoración de su propia cooperación no deja de ser un importante desafío para las políticas de educación. Ahora bien, como sabemos, el abandono escolar en el nivel secundario

[197]

está razonablemente identificado y se relaciona frecuentemente con la desmotivación, el desapego y la desinversión frente a la escuela y al estudio.

Cuatro notas para profundización ulterior

A continuación, cuatro notas para reflexionar más profundamente. La primera está vinculada con la naturaleza de la enseñanza "general". Habitualmente, existe poca distancia crítica frente a lo que se llama enseñanza "general" o el carril "del bachillerato". Esta es la vía elegida y fue a través de ella que la gran mayoría de nosotros, científicos o dirigentes políticos, accedió a la posición social que hoy ocupa. De hecho, la superioridad percibida en la formación "general" (donde colocamos la filosofía, las lenguas, la historia, la literatura, la ciencias sociales...) no proviene sólo y sobre todo de sí misma, de la importancia matricial de estos saberes, sino de su íntima vinculación con los carriles tradicionales para alcanzar las más elevadas credenciales escolares, que sí son valoradoras de cualquier medio que permita llegar a ellas de modo directo, rápido e indiscutible. Los carriles "general" o "bachillerato" son, de hecho, tanto o más especializados que los carriles profesionales, por la simple razón de que se colocan al servicio de una lógica no sólo de aprendizaje y desarrollo humano sino también de fuerte selección escolar. ¿O acaso el hijo o la hija de un operario pobre, habitante de un barrio carenciado, que apenas si ha terminado la escuela primaria y que en nada valoriza la escuela como formación para la vida, o el hijo o la hija de padres presos y que vive en un asilo de menores en situación de riesgo, no puede aprender historia, filosofía y literatura al ritmo del hijo o de la hija de profesores universitarios o de médicos, ellos sí siempre en condiciones de aprender historia, filosofía y literatura?

Pregunta: ¿la situación expuesta es un problema de carriles de enseñanza y formación o, más bien, un problema de misión educativa y social de la escuela y de la capacidad que tiene la educación de organizar la forma de admitir, enseñar y hacer aprender a todos

y cada uno de los alumnos, proporcionando siempre la calidad imprescindible y los recorridos de desarrollo y de ciudadanía, lo cual siempre es difícil y siempre debe ser exigente para todos (y no sólo para algunos elegidos)?

Una segunda nota, siguiendo la anterior, tiene que ver con la "cultura común" que la educación debería proporcionar a todos y a cada uno de los alumnos. El principio de un "corpus" educativo coherente y común debe prevalecer por encima de la fragmentación y de la no-jerarquización, desarrollándose según "tratamientos pedagógicos y cronológicos diferenciados" (Domenach, 1989), preparando así a cada alumno y ciudadano para un itinerario de vida y de inserción socioprofesional ampliamente imprevisibles.

El desafío también consiste en construir socialmente respuestas escolares creíbles y eficaces para la heterogeneidad social que caracteriza a la población de nivel secundario, que sean lo suficientemente coherentes y dúctiles sin caer en la tentación de reforzar la formación "general" tradicional o la formación tecnológica, es decir, evitando las diversas formas de uniformización, aunque sean disimuladas. La formación general, de tenor académico y abstracto, ha servido a una tradición elitista y selectiva en la enseñanza y la formación de nivel secundario, y debe ser considerada más bien como un modo de *especialización* de la enseñanza y la formación, tal como la formación técnica, que sí es comúnmente conocida como especializada. La base cultural común de la que estoy hablando no deberá confundirse, por ello, con una formación académica basada exclusivamente en "valores lógicos" (Patrício, 1993), o con una "formación general" intelectual socialmente irrelevante y meramente dependiente de un ordenamiento regresivo "impuesto" por los contenidos y la organización de la enseñanza superior.

Es menester profundizar entonces de qué "corpus" educativo coherente y común se trata, el que deberá ser ofrecido a todos y a cada uno de los alumnos, dentro de un modelo de fomento de aprendizajes significativos, de modo flexible y abierto, a una pluralidad de tipos de excelencia.

[200]

Una tercera cuestión tiene que ver con la necesidad de promover una enseñanza y una formación de calidad para todos y cada uno de nuestros jóvenes. Como vimos (cuadro 3), la calidad de la educación, medida en este caso por los resultados escolares de los alumnos, no depende tanto de una diversificación escolar precoz o tardía, ni habrá de depender de los carriles de enseñanza y de formación que los jóvenes puedan continuar durante la enseñanza secundaria, como bien lo demuestra el caso de las “escuelas profesionales” en Portugal (Azevedo, 1999 y 2000). La equidad y la calidad de la educación descansan sobre otras bases: las condiciones de acceso, la admisión y el acompañamiento individualizados, los programas ofrecidos, la cualificación de los docentes y maestros, las metodologías de enseñanza y aprendizaje, los modelos de evaluación utilizados, el tipo de escuelas y de clima escolar creados, la cooperación de los alumnos, la participación de las familias y la comunidad circundante, las “salidas” que se ofrecen a lo largo de los distintos recorridos escolares, y las equivalencias reales entre los recorridos de educación y formación. En realidad, lo que está en juego es la calidad de la(s) respuesta(s) de la educación escolar a la diversidad ontológica de los seres humanos y a la heterogeneidad social, y no a la organización, desde el arranque, de recorridos escolares diferenciados (que pueden o no existir). Por eso se trata de un problema de política educativa y no de un problema técnico y organizativo. Tenemos que remontar hasta las causas de los problemas (enfaticando el paradigma pedagógico por el que queremos regirnos) y no seguir discutiendo acerca de las soluciones a los problemas que, llegado el caso, no existen verdaderamente o que se transforman en problemas vacuos (llevados hacia interminables debates de soluciones técnicas, embrollos políticos alrededor de los cuales damos vueltas durante años, reforma tras reforma, sin encontrar una salida).

Como dice Roldão (2001, pág. 124), incorporamos “la anomalía del marco vigente en la escuela”, sin cuestionarnos el modelo de escolarización.

[201]

Finalmente, y porque se trata de un problema esencialmente político, humano y social, es necesario resolverlo en ese mismo nivel de reflexión y de acción. La experiencia y algunos elementos de investigación han demostrado que las escuelas, para hacer frente a la heterogeneidad social y a la diversidad humana de quienes a ellas acuden, no deben centrar sus actividades en el cumplimiento de normas rígidas y preestablecidas, normas iluminadas y centralistas, aptas para resolver todos los problemas de todos los alumnos, sino que deben colocar todas sus energías y sueños en atender, enseñar y hacer aprender a cada alumno y ciudadano, en debatir localmente los problemas identificados y en desarrollar diferentes tipos de excelencia y de competencias para el ejercicio de una ciudadanía plena para todos y cada uno de sus alumnos. Para que ello sea posible, las escuelas tienen que cumplir con tres requisitos básicos: contar con profesionales de la educación competentes y dedicados, valorizados socialmente y disponibles para la promoción educativa de todos y cada uno de sus alumnos; disponer de autonomía y libertad para encontrar, todos los días y todas las semanas, fruto de un arduo trabajo reflexivo y en equipo (Roldão, 2001), las soluciones pedagógicas más adecuadas (aunque muy diversas) para que cada alumno avance en su aprendizaje y en sus competencias; establecer puentes permanentes con las familias de sus alumnos, con otros profesionales que existen en la comunidad y que puedan cooperar con los docentes (asistentes sociales, psicólogos, técnicos de la salud...) y con otras instituciones educativas de la comunidad, como las bibliotecas, los centros de salud, los museos, los periódicos locales, las asociaciones culturales y recreativas, las parroquias, los centros de la tercera edad, los centros de organización del tiempo libre y otras instituciones sociales locales.

Existe mucha más regulación social de la educación aparte de la regulación transnacional y nacional; tenemos mucho que aprender, en el largo camino que aún falta por recorrer, relativo a la regulación socio comunitaria de la educación (Azevedo, 2007).

Construir un marco pedagógico adecuado a estos objetivos

Si basamos la acción pedagógica en los principios de perfectibilidad y educabilidad de cada ser humano, niño, joven y adulto (Baptista, 2007), entonces debemos alinear nuestra acción y la forma en que nos organizamos coherentemente con esos principios. Si queremos brindar oportunidades iguales para que cada persona sea lo que es, desarrollando su humanidad, en correspondencia con el otro, entonces tenemos que revisar la organización de la enseñanza secundaria y los modelos de diversificación institucional que la caracterizan. Si queremos continuar con el esfuerzo de proporcionar a cada ciudadano una educación de calidad (como derecho universal y deber de cada uno), tenemos que construir caminos capaces de desencadenar los aprendizajes significativos para cada uno, autonomía y libertad, capacidad de participación ciudadana.

[202]

La UNESCO (1996), en los albores del siglo XXI, propuso a la comunidad internacional la metáfora del tesoro y advierte: es necesario “marcar nuevos objetivos a la educación y, por lo tanto, cambiar la idea que se tiene de su utilidad” (pág. 78). Ésta debería basarse sobre todo en la concepción de la educación como proceso de revelación según el cual “la educación encierra un tesoro en cada uno de nosotros” (pág. 78). La educación debe preparar a cada ser humano “para elaborar pensamientos autónomos y críticos, y para formular sus propios juicios de valor, de manera de poder decidir, por sí mismo [en contraposición con el otro, diría], cómo obrar en las distintas circunstancias de la vida” (pág. 86). Una educación pensada sobre todo en función de la economía debería dejar el lugar a las escuelas capaces de “conferir a todos los seres humanos la libertad de pensamiento, de discernimiento, sentimiento e imaginación que necesita para desarrollar sus propios talentos y seguir siendo [,] dentro de lo posible, dueños de su propio destino”(pág. 86).

Sólo mediante otra lógica de pensamiento y de organización, otra racionalidad de la acción pedagógica, que esté basada, por un

lado, en la admisión de la persona de cada alumno y en una escuela capaz de valorizar las expectativas, los saberes, las competencias y los anhelos de cada persona y, por otro, en el trabajo cooperativo profesional de los docentes, en conexión permanente con la comunidad, se podrán modificar las diversas falacias subyacentes al paradigma tradicional de la diversificación. En esta perspectiva, diversificamos las oportunidades de educación y formación, institucionalmente o no, entre otras razones porque no somos capaces de admitir las diferencias y diferenciar las propuestas educativas, en el cotidiano de nuestras actividades escolares, dentro de nuestras instituciones educativas, dejándonos llevar por el cebo de sistemas de referenciación heterogéneos que en escasa o ninguna medida deberían determinar los actos pedagógicos verdaderamente humanizantes de las humanidades que llenan nuestras escuelas.

En el transcurso del año 2007, Sarkozy, presidente de Francia, decía a los docentes franceses que deberían dar el máximo a cada uno en vez de conformarse con dar el mínimo a todos. Es cierto, pero es poco, muy poco como orientación política capaz de ayudar a cambiar prácticas cristalizadas de la acción educativa y de la organización escolar.

[203]

Cuanto más pretenda la escuela secundaria neutralizar o pasar por alto la singularidad, la creatividad y la aparición de la diferencia, reduciendo las aulas a oficinas de producción de títulos escolares jerarquizados y transformando a los alumnos *en piezas del dispositivo y engranajes de la turbina* –para retomar los términos que Finkelkraut(1997) aplicara en términos generales, no educativos–, tanto menor será su utilidad para las sociedades contemporáneas. Éstas, más complejas, inciertas, fragmentadas, con el estallido de nuevos saberes y de nuevas fuentes de información y de conocimiento, exigen de la escuela no ya una simple asimilación acrítica de saberes, sino también capacidades nuevas para criticarlos, jerarquizarlos, de apertura al cambio, y nuevas competencias relativas al saber-ser y a poder convivir con los demás, los distintos, para saber volverse una persona, en una sociedad culturalmente plural

y abierta, donde la construcción personal de sentido y el ejercicio de una ciudadanía digna se vuelven tareas difíciles, sin referencias estables, a menudo una experiencia de desorientación por sobreinformación, sobre todo para los más pobres y desprotegidos.

Una vez admitido cada alumno (o mejor, la persona que vive dentro de cada alumno) a la escuela y tomándolo como sujeto de un aprendizaje que debe desarrollarse secuencial y permanentemente, orientado de manera exigente y rigurosa por sus docentes, es posible, en un equipo de docentes, con apoyo de otros profesionales, siempre que haga falta, y con el apoyo de las instituciones de la comunidad que participan en el desarrollo humano de los ciudadanos, es posible e imperioso construir la calidad necesaria (dentro de la diferenciación) pedagógica. La diversificación puede existir o no, con propuestas educativas diversas, siempre que éstas respondan a una pedagogía de diferenciación pedagógica, propuestas pautadas por las mismas reglas de calidad.

Aquello en lo que se debe insistir no es en separar a los alumnos y menos separarlos por origen socioeconómico, separando saberes y metodologías, profesores e instituciones, sino insistir en integrar, en aprovechar el rico patrimonio acumulado a lo largo de muchos siglos y colocarlo en las manos de los docentes y, sobre todo, de los equipos de docentes y directores, para que ellos traten de incentivar a sus alumnos, en cada escuela, en cooperación con las familias, todos los días, a avanzar en su propia formación y en su propio desarrollo, adquiriendo nuevos saberes y nuevas competencias, nuevas capacidades de saber, de saber hacer, de saber ser y de saber vivir en comunidad.

Tenemos distintas racionalidades frente a nosotros y el camino no parece ser fácil. Contraposición entre una racionalidad histórica y un principio colectivista y abstracto, como el de igualdad de oportunidades y una capacidad de acoger a cada alumno, cualquiera sea su edad, condición cultural y social, y construir con cada uno/una un camino de trabajo, motivación, descubrimiento, aprendizaje y realización. Contraposición entre una racionalidad técnico-funcionalista,

que se detiene en la preparación de los recursos humanos para hacer frente a las necesidades momentáneas de la economía, siempre en (r)evolución, en una inversión en el trabajo individual persistente, debidamente acompañado por los equipos de docentes, y, por ende, en la *revelación del tesoro encerrado* en cada persona, dando alas a la creatividad, elemento que tanta falta le hace a una humanidad en estos días de bruma consumista y materialista. Contraposición entre un modelo escolar homogeneizante, que mira a todos como si fuesen uno sólo y otra racionalidad que promueva individualidades personales y ciudadanía responsables, diversas inteligencias motivadas por la solidaridad y por la promoción del bien común. Contraposición entre un modelo centralista, estatista y rígido de fomento de la educación escolar y otro que acredite e incentive la libertad y la responsabilidad de los docentes, padres y responsables locales, en el marco de un reordenamiento institucional abierto, capaz de generar una iniciativa autónoma y responsable, de fortalecer las asociaciones locales, de infundir mayor motivación a los estudiantes y de lograr una mayor calidad en el aprendizaje. Contraposición entre una "educación escolar administrativista", que se centra en el consumo, en la transmisión compulsiva y mecánica de saberes y en la publicación de los resultados finales en un listado, y otra educación que sabe que la orientación personal y socioprofesional de sus alumnos, así como su acompañamiento a lo largo de toda la vida, constituye hoy un desafío nuevo e irremisible.

¿Acaso es tan imposible que nuestras escuelas y centros de formación (y son tantos los que ya lo hacen) sean centros activos de aprendizaje permanente, lugares de trabajo intenso, donde se reúnen múltiples esfuerzos para hacer aprender, para desencadenar mayor y mejor participación de cada uno/una en las actividades escolares, donde se buscan y jerarquizan fuentes de información, donde se oye y se lee, se comunica y se argumenta, se escribe y se adquieren métodos y hábitos de estudio, se realizan proyectos y se logra el gusto de aprender siempre más, donde uno se regocija con el descubrimiento intelectual, de lo bueno y lo bello, donde se

adquiere el gusto de ser más, en cooperación con los compañeros, donde se aprende a evaluar, a corregir los errores y a reconstruir lazos de convivencia y proyectos de ciudadanía e iniciativas de participación con la comunidad local, donde lentamente surgen, como si brotasen de la oscuridad de la tierra, nuevos e irrepetibles proyectos de vida? Los jóvenes, desde el fondo de su ser, ¿desean escuelas así!

La tendencia existente en la actualidad en la Unión Europea para volver más flexibles y opcionales los programas de enseñanza secundaria constituye un camino lleno de promesas de futuro con una educación de mayor calidad, con mucha menor frustración y desperdicio.

La herencia es, pues, sumamente pesada. La diversificación que equivale a discriminación social y cultural recorrió y recorre un largo camino, con el apoyo de diversas esferas políticas. Pero las debilidades de los resultados educativos actuales también nos deben hacer reflexionar fuera de la estructura dominante. Si corremos el riesgo de la "intranscendencia" de aquello que se aprende (Benavot, 2006), de la pasividad y del consumismo escolar, de reducir la enseñanza secundaria superior a un mero "ciclo de paso", ¿por qué insistimos en recorrer caminos sin salida? Lo peor que nos puede ocurrir es insistir en entrar al futuro a contramano, a los empujones, con un costo elevado y, por encima de todo, escépticos, es decir, entrar a la escuela del pasado.

[206]

Referencias bibliográficas

- Azevedo, J. (1994), *Avenidas de liberdade: reflexões sobre política educativa*, Oporto, Asa.
- Azevedo, J. (1999), *Sair do impasse: os ensinos tecnológico e profissional em Portugal*, Oporto, Asa.
- Azevedo, J. (2000), *O ensino secundário na Europa. O neoprofissionalismo e o sistema educativo mundial*, Oporto, Asa.
- Azevedo, J. (2007), "Aprendizagem ao longo da vida e regulação sociocomunitária da educação", en *Cadernos de Pedagogia Social*, 1, págs. 7-40.
- Azevedo, J., & A. Fonseca (2007), *Imprevisíveis itinerários de transição escola-trabalho: a expressão de uma outra sociedade*, Vila Nova de Gaia, Fundação Manuel Leão.
- Baptista, I. (2007), *Capacidade ética e desejo metafísico, uma interpelação à razão pedagógica*, Oporto, Editora Afrontamento.
- Benavot, A. (2006), La diversificación en la educación secundaria. Currículos escolares desde la perspectiva comparada. Profesorado. *Revista de currículum y formación del profesorado*, 10 (1) 1-29. Consultado el 27/9/2007, en <<http://www.ugr.es/~recfpro/rev101ART1res.pdf>>.
- Comisión de las Comunidades Europeas (2006), *Eficiencia y equidad en los sistemas europeos de educación y formación* [COM (2006) 481 Final]. Comunicación de la Comisión al Consejo y al Parlamento Europeo. Bruselas. Consultado el 18/9/2007, en <http://ec.europa.eu/education/policies/2010/doc/comm481_es.pdf>.

[207]

Nota del autor: todos los documentos de Eurydice consultados (National summary sheets on education systems in Europe and ongoing reforms, Structures of education, vocational training and adult education systems in Europe e Eurybase) están disponibles on-line en <<http://www.eurydice.org/portal/page/portal/Eurydice/Overview/OverviewByCountry>>.

[208]

Comisión de las Comunidades Europeas (2007), *Un marco coherente de indicadores y puntos de referencia para el seguimiento de los avances hacia los objetivos de Lisboa en el ámbito de la educación y la formación* [COM(2007) 61 final]. Comunicación de la Comisión. Bruselas. Consultado el 19/9/2007, en <http://eurlex.europa.eu/LexUriServ/site/es/com/2007/com2007_0061es01.pdf>.

Consejo de la Unión Europea (2001), Informe del Consejo "Educación" al Consejo Europeo "Futuros objetivos precisos de los sistemas de educación y formación", Bruselas. Consultado el 12/9/2007, en <http://ec.europa.eu/education/policies/2010/doc/rep_fut_obj_es.pdf>.

Consejo de la Unión Europea (2004), "Educación y Formación 2010" - Urgen las Reformas cara coronar con éxito la Estrategia de Lisboa, Bruselas. Consultado el 12/9/2007, en <http://ec.europa.eu/education/policies/2010/doc/jir_council_es.pdf>.

Consejo Europeo (2000), *Conclusiones de la Presidencia*. Consejo Europeo de Lisboa, 23-24 de Marzo de 2000. Consultado el 19/7/2007, en <http://www.europarl.europa.eu/summits/lis1_es.htm#1>

Diario Oficial de las Comunidades Europeas (2002), Programa de trabajo detallado para el seguimiento de los objetivos concretos de los sistemas de educación y formación en Europa (2002/C 142/01). Consultado el 14/9/2007, en <http://eur-lex.europa.eu/pri/es/oj/dat/2002/c_142/c_14220020614es00010022.pdf>.

Domenach, J. M. (1989), *Ce qu'il faut enseigner: pour un nouvel enseignement général dans le secondaire*, París, Seuil.

Eurydice (2003), *Structures of education, vocational training and adult education systems in Europe, Estonia*. Consultado el 14/9/2007, en <http://www.eurydice.org/ressources/eurydice/pdf/041DN/041_EE_EN.pdf>.

Eurydice (2004/05a), Eurybase. *The Information Database on Education Systems in Europe. The Education System in Hungary*. Consultado el 12/9/2007, en <http://www.eurydice.org/ressources/eurydice/eurybase/pdf/0_integral/HU_EN.pdf>.

Eurydice (2004/05b), Eurybase. *The Information Database on Education Systems in Europe. Organization of the Education System in Poland*. Consultado el 12/9/2007, en <http://www.eurydice.org/ressources/eurydice/eurybase/pdf/0_integral/PL_EN.pdf>.

Eurydice (2005a), *Números-Chave da Educação na Europa em 2005*, Luxemburgo, Servicio de las Publicaciones Oficiales de la Unión Europea.

Eurydice (2005b), *Structures of education, vocational training and adult education systems in Europe, Poland*. Consultado el 14/9/2007, en <http://www.eurydice.org/ressources/eurydice/pdf/041DN/041_PL_EN.pdf>.

Eurydice (2006/07a), Eurybase. *The Information Database on Education Systems in Europe. The Education System in Slovakia*. Consultado el 12/9/2007, en <http://www.eurydice.org/ressources/eurydice/eurybase/pdf/0_integral/SK_EN.pdf>.

Eurydice (2006/07b), *Structures of education, vocational training and adult education systems in Europe. Sweden*. Consultado el 14/9/2007, en <http://www.eurydice.org/ressources/eurydice/pdf/041DN/041_SE_EN.pdf>.

Eurydice (2007), *National summary sheets on education systems in Europe and ongoing reforms. Italy*. Consultado el 12/9/2007, en <http://www.eurydice.org/ressources/eurydice/pdf/047DN/047_IT_EN.pdf>.

Field, S., M. Kuczera & B. Pont (s. d.), *No more failures. Ten steps to equity in education. Summary and policy recommendations*, OCDE. Consultado el 18/9/2007, en <<http://www.oecd.org/dataoecd/50/18/38692453.pdf>>.

Finkelkraut, A. (1997), *A humanidade perdida*, Oporto, Asa.

[209]

Hovdenak, S. S. (2007), "Escola sob suspeita: como enfrentar os desafios do futuro. O caso norueguês", en J. Sousa & C. Fino (eds.), *A escola sob suspeita*, Oporto, Asa (págs. 155-168).

Levin, B. (2003), "Approaches to equity in policy for lifelong learning". A paper commissioned by the Education and Training Policy Division, OCDE, for the *Equity in Education Thematic Review*, OCDE. Consultado el 18/9/2007, en <<http://www.oecd.org/dataoecd/50/16/38692676.pdf>>.

OCDE (2000), *From initial education to working life: making transitions work*, París, OCDE.

OCDE (2004), *Learning for Tomorrow's World. First Results from PISA 2003*, París, OCDE.

OCDE (2007), *Education at a Glance 2007*, París, OCDE.

Patrício, M. (1993), *Lições de axiologia educacional*, Lisboa, Universidade Aberta.

Pessoa, Teresa (2007), "O educador como tecelão de afectos: reflexões e desafios na escola actual", en J. Sousa & C. Fino (eds.), *A escola sob suspeita*, Oporto, Asa.

Roldão, M. C. (2001), "A mudança anunciada da escola ou um paradigma de escola em rupture", en I. Alarcão (org.), *Escola reflexiva e nova racionalidade*, Porto Alegre, Artmed Editora.

Touraine, A. (1997), *¿Podremos vivir juntos? Iguales y diferentes*, Madrid, PPC.

UNESCO (1996), *La educación encierra un tesoro. Informe de la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el siglo XXI*, Oporto, Asa.

Verdasca, J. L. & T. Cruz (2006), "O Projecto 'Turmamais': dialogando en torno de uma experiência no combate ao insucesso e abandono escolares", en *Revista Portuguesa de Investigação Educacional*, 5, págs. 113-128.

Vieira, I. (2007), *Factores que promovem o sucesso educativo nas escolas profissionais*, Oporto, Universidade Católica Portuguesa.