

Hacia una escuela socialmente-crítica

**Orientaciones para el
currículo y la transición**

Stephen Kemmis

Peter Cole

Dahle Suggett

Presentación y traducción de Encarna Bas Peña

Colección dirigida por:

Juan Manuel Escudero Muñoz, catedrático de Didáctica y Organización Escolar

Juan Sáez Carreras, catedrático de Pedagogía Social

Antonio Viñao Frago, catedrático de Historia de la Educación

© Stephen Kemmis

Peter Cole

Dahle Suggett

© Traducción

Encarna Bas Peña

© Derechos de edición:

Nau Llibres - Edicions Culturals Valencianes, S.A.

Tel.: 96 360 33 36, Fax: 96 332 55 82. C/ Periodista Badía, 10. 46010 Valencia

E-mail: nau@naullibres.com web: www.naullibres.com

Diseño de portada e interiores:

Pablo Navarro, Nerina Navarrete y Artes Digitales Nau Llibres

Imprime:

Guada Impresores S.L.

ISBN13: 978-84-7642-742-2

Depósito Legal: V- x.xxx - 2007

Quedan rigurosamente prohibidas, sin la autorización por escrito de los titulares del "Copyright", bajo las sanciones establecidas por las leyes, la reproducción total o parcial de esta obra por cualquier medio o procedimiento, comprendidas la reprografía y el tratamiento informático.



Índice

Acerca de la colección que comienza: “La linterna pedagógica”	7
--	---

Primera Parte *Sobre el libro*

Prólogo.....	11
<i>Encarna Bas</i>	
Presentación. La educación, la teoría crítica y la escuela	13
<i>Encarna Bas</i>	
1. A propósito de la teoría crítica.....	13
2. La teoría crítica tradicional en el escenario cultural.....	15
3. ¿Objetivos? Dominio de la naturaleza y emancipación	17
4. La teoría crítica repensada.....	19
4.1. De las acciones instrumentales y estratégicas.....	19
4.2. La acción educativa como acción comunicativa	21
5. Intereses y saberes asociados a la educación.....	24
6. La educación que defiende Kemmis: la entrada a la educación social.....	27
Bibliografía	29

Segunda Parte *El libro*

Introducción	35
Capítulo 1. Redefiniendo el problema de la transición	39
1. ¿Educación para la Transición?.....	41
2. Los orígenes del <i>Problema de la Transición</i>	43
3. Mantenimiento de la escuela segregada.....	45
3.1. Relevancia	46
3.2. Habilidades transferibles.....	48
3.3. Preparación para la vida adulta	50
4. Más allá de la escuela segregada	51

Capítulo 2. Orientaciones curriculares	55
1. La orientación Vocacional/Neoclásica.....	57
2. La orientación Liberal/Progresiva	58
3. La orientación Socio-Crítica	58
4. Las tres orientaciones para el currículo	60
Capítulo 3. Las imágenes clave de la escuela sociocrítica.....	69
1. ¿Cómo se autopercibe la escuela sociocrítica?	70
2. Un conjunto coherente de principios	72
3. Cómo se convierte una escuela en socialmente crítica	74
Capítulo 4. Estrategias para el cambio	79
1. La formación basada en la escuela.....	82
1.1. Actividades de perfeccionamiento para el profesorado activo	83
1.2. Revisiones escolares	84
1.3. Asesoría.....	86
Capítulo 5. Conciencia de ruptura: hacia una perspectiva socialmente crítica	89
1. La significación educativa de la escuela sociocrítica.....	90
Capítulo 6. Tres Orientaciones Curriculares. Entrevistas hipotéticas y perfiles de iniciativas para la Transición	93
1. La orientación Vocacional/Neoclásica.....	93
1.1. Entrevista hipotética	93
1.2. Perfiles de iniciativas para la Transición.....	100
2. La orientación Liberal/Progresiva	105
2.1 Entrevista hipotética	105
2.2. Perfiles de iniciativas para la Transición.....	111
3. La orientación socio-crítica.....	115
3.1. Entrevista hipotética	115
3.2. Perfiles de iniciativas para la Transición.....	123

Acerca de la colección que comienza:

“La linterna pedagógica”

“...Y alumbró la cueva con la linterna”, el verso clásico con el que Emerson hacía referencia al papel ilustrador de la filosofía, puede servir de entrada para explicar el espíritu que Nau Llibres quiere infundir –y difundir– con la nueva colección que comienza: ilustrar, ayudar a entender, en tiempos de confusión, riesgos e incertidumbres, la práctica de la educación en la sociedad y comunidades, en las aulas y fuera de ellas, atendiendo a modelos, enfoques y propuestas pedagógicas, donde ella se materializa y se recrea.

Ésta es una colección, pues, que trata de dar oportunidad a que textos de significativa impronta pedagógica, a nivel nacional e internacional, sea cual fuere el ámbito en el que se ubicaren (historia, teoría, didáctica...), puedan llegar a un lector interesado por aumentar su comprensión sobre esa práctica social que llamamos educación. Puede que la utilización de un sustantivo tan evidente como la apelación a la luz de la linterna pueda parecer pedante o, de algún modo, excesivo, pero éste es realmente el clima o la atmósfera que nos gustaría fuera construyéndose –y con el tiempo asociándose– a esta colección: la de ser un instrumento lúcido para pensar –he aquí la gran carencia de nuestro tiempo– la educación. De ahí que nuestro deseo nos conduzca a la búsqueda de autores y obras, de discursos, trabajos y estudios, que nos permitan adentrarnos en la exploración y aproximación a situaciones educativas desde las que es más congruente ir elaborando edificios pedagógicos tan sólidos como creíbles.

Para llevar a cabo esta tarea la editorial Nau Llibres ha podido contar con figuras de reconocido prestigio en sus respectivos campos de conocimiento para asesorarnos sobre aquellos textos que se presentan con la suficiente fuerza y potencialidad al logro de estos objetivos. Es en este sen-

tido, y el ejemplo es paradigmático a este respecto, que mostramos nuestro agradecimiento a Juan Manuel Escudero Muñoz, catedrático de Didáctica y Organización Escolar, a Juan Sáez Carreras, catedrático de Pedagogía Social, y a Antonio Viñao Frago, catedrático de Historia de la Educación, los tres profesores de la Universidad de Murcia, porque sin ellos, indudablemente, no hubiera sido posible iniciar el camino que esta colección emprende con unos libros como el de Stephen Kemmis y colaboradores y el de Marc Depaepe. Espero de ellos, y de aquellos otros profesores que quieran sumarse a esta torre pedagógica en construcción, que sigan contribuyendo a iluminar desde ella, con la reflexión, el debate y su consecuente profundización, esa dinámica tan compleja que supone la hermosa tarea de educar.

Concha Roncal
Directora de Nau Llibres

PRIMERA PARTE

Sobre el libro

Prólogo

Encarna Bas

Stephen Kemmis es un autor bastante conocido para todos los lectores que han estado interesados en acercarse al mundo de la pedagogía, de la escuela y de la educación. Sus trabajos sobre el currículo y la escuela, sobre la investigación-acción como método de investigar y trabajar en ella y, desde luego, su espléndido *Becoming Critical* en colaboración con Wilfred Carr (texto traducido al castellano con un título tan poco sugerente como el de *Teoría Crítica de la enseñanza*) son lo suficientemente identificados por los grupos y las comunidades científicas, pedagógicas y educativas (pre-) ocupadas por entender de modo más amplio y comprensivo la práctica educativa, en la escuela y fuera de ella. Los planteamientos críticos de Kemmis, deudores de la Teoría Crítica y de otras corrientes filosóficas y sociológicas de pensamiento, nos han permitido introducir en el panorama pedagógico español otros enfoques, diferentes a los conductistas y tecnológicos predominantes, de tal modo que se ha podido contar con posiciones y puntos de vista variados y múltiples, tanto sobre la educación como respecto a todos los elementos que entran en juego al recrearla. Gracias a las obras de autores como Kemmis, el discurso pedagógico ha ido cambiando en los últimos años en España. En este sentido, es un placer poder contribuir al actual escenario pedagógico con este trabajo de Kemmis, *Hacia una escuela socialmente crítica*, que he realizado con el entusiasmo necesario para hacerlo. Desde hace algún tiempo, tenía interés por poder traducir el librito que finalmente ve la luz, para todas aquellas personas que durante años seguimos a este magnífico autor que tanto nos ha aportado con sus reflexiones y propuestas; entre otras, no podemos dejar de recordar su defensa sobre la vinculación entre la teoría y la práctica en un todo único: ideas en acción, una expresión que contribuye a construir una visión gráfica de su pensamiento. En este do-

cumento, destaca la importancia del papel educativo de las escuelas y sus relaciones con la sociedad a la que pertenecen y de la que no pueden estar separadas. Considero sinceramente que el trabajo realizado ha merecido la pena. Ha sido un auténtico reto que me ha obligado a revisar lenguajes y lógicas, supuestos, teorías y estrategias... que, de alguna manera, y debido a otros compromisos profesionales, tenía aplazados y pendientes de retomar y profundizar.

Por fin, este proyecto se ha podido realizar, por lo que expreso mi agradecimiento a quienes han apostado por que este deseo se pudiera materializar; en primer lugar, a mi colega el profesor Juan Sáez, quien siempre me animó a que realizara y sacara a la luz todo aquello en lo que creyera, aliento coherente y en consonancia con su reconocida y apasionada defensa de todo aquello que permita pensar y avanzar en el crecimiento de nuestro campo pedagógico; en segundo lugar, a la editorial Nau Llibres por ser receptiva y sensible a dar la palabra a voces y miradas diferentes sobre la educación.

Murcia, 2007

Presentación

La educación, la teoría crítica y la escuela

Encarna Bas

1. A propósito de la teoría crítica

La lectura de la obra de Stephen Kemmis, que el lector va a tener oportunidad de abordar, no sólo es el texto nuclear de la publicación que la Editorial Nau Llibres ha decidido llevar adelante, sino que también, en este momento, es para nosotros un pretexto que nos permite sistematizar algunas reflexiones sobre las cuestiones centrales que el autor australiano y sus colaboradores ponen en juego, como son las relacionadas con la educación, la escuela y el currículo. En realidad, el tratamiento que en el libro reciben los dos últimos conceptos es lo suficientemente intensivo como para que apenas se necesite hacer más hincapié en ellos; el de educación, sin embargo, está menos desarrollado y demanda, quizás, más atención por aquello de que no es posible en estos tiempos, en los que contamos con un buen número de avances pedagógicos, identificar escuela con educación. En cualquier caso, los tres conceptos/temas nos interesan lo suficiente como para permitirnos algunas reflexiones sobre ellos, de manera que sirvan de introducción a esta pequeña joya pedagógica que es *Hacia una escuela socialmente crítica*, introducción que no tiene tanto un carácter fundamentador, aunque algo pueda tener de ello, como de ubicación de unas cuestiones que, si bien ya no son extrañas en el contexto español, siguen siendo lo suficientemente apasionantes como para continuar adentrándonos en ellas, desde el lenguaje y la cultura española. Y el debate alrededor de ellas, aunque no sea explícito públicamente, de alguna manera se mantiene en tanto que quienes escriben

sobre estas cuestiones defienden posiciones opuestas, y divergentes. Acaso, y a título de ejemplo, ¿no se siguen identificando planteamientos diferentes y contradictorios, retos y confrontaciones entre partidarios del currículo en sentido abstracto, de un currículo escolar y un currículo extraescolar... respectivamente? Parece que todos los que hablan acerca del *currículo* lo hacen desde una posición teórica idealista del término, como si se tratase de una idea (*eidos*) perfecta de currículo en relación con la cual todos los currículos concretos fueran imitaciones más o menos imperfectas. Es cierto que es difícil oponerse a la definición de que el currículo es, ante todo, *una construcción cultural*. No es una entidad que pueda tener existencia, es evidente, aparte *de o fuera de* e independiente de la experiencia humana. Y, sin embargo, este presupuesto no suele formar parte, con frecuencia, de los argumentos utilizados por los contendientes, encerrados como suelen estar en sus posiciones y en sus intereses personales. Arropados de “cientificismo barato”, algunos teóricos del currículo partidarios de un enfoque conceptualista, hoy todavía, no niegan reconocer las influencias sociales en el diseño del mismo, pero, para ellos, el currículo es una deducción lógica y no una construcción social (Apple, 1986).

No puede negarse que esta imagen científica de las ciencias sociales ha impregnado todas las áreas educativas. Así, ha sido relativamente fácil obviar una concepción del currículo como una forma de organizar un conjunto de prácticas educativas humanas. El conocimiento no es privado sino público, nos dice Apple (1989). El currículo de las escuelas, como el que se utiliza fuera de ellas, habida cuenta de que las escuelas son parte de la sociedad, constituye una parte integrante de la cultura. La educación es una construcción social y, para comprender el significado de cualquier conjunto de prácticas educativas, éstas han de ser consideradas como elementos que surgen a partir de un conjunto de *circunstancias históricas*. Esta definición de partida, esta declaración de principios, debe impregnar cualquier análisis serio sobre la educación, tiene que formar parte del cuadro de referencia de cualquier disciplina que no quiera evolucionar sólo debido a la influencia y presión del profesor que la representa: lo que significa que, más allá de los esencialismos o conceptualismos de rigor, se piensa en la educación como una práctica (que encierra en sí un discurso que la explica, que conlleva una teoría que puede dar razón de ella) en donde un grupo de personas actúa e interactúa con intencionalidad, compartiendo significados para aclarar y comprender aquello que es objeto de su atención (Thompson, 1981).

Este texto intenta, a la luz de las consideraciones personales anteriores y de las reflexiones teóricas a que dan lugar, ahondar en las posibilidades educativas de la teoría crítica con el fin de que aquéllos que creen en la dimensión transformadora y no sólo instrumental del conocimiento –mediador de las relaciones humanas– puedan profundizar en ello y puedan recrear, con coherencia y credibilidad, en la escuela y en otros escenarios educativos, el mundo de la práctica educativa y, desde ella, puedan mejorarla. Es una forma de ahondar en las reflexiones epistemológicas que, en los últimos años, el estudio de la práctica podría ayudar a revitalizar y a reforzar. El trabajo/texto de Kemmis encierra todavía, y justamente por ello, toda su potencialidad y, en ese sentido, es una oportunidad para continuar analizando las posibilidades que ofrece la teoría crítica para la educación, en general, y para la escuela, en particular (Sáez, 1988, 1989).

2. La teoría crítica tradicional en el escenario cultural

Los planteamientos críticos de Kemmis, como puede comprobarse, encuentran sus supuestos, en líneas generales, en la Teoría Crítica del pensamiento. La Teoría Crítica, en su nacimiento, va unida a la Escuela de Frankfurt y a figuras como Marx Horkheimer, Walter Benjamín, Theodor W. Adorno, Herbert Marcuse, Erich Fromm... Tiene su origen en Alemania y su formulación estaba asociada al pensamiento marxista, a la revisión de la doctrina planteada por Carlos Marx y a la necesidad de construir una “ciencia de la sociedad basada en una conciencia justa” (Jay, 1979) donde el proletariado tuviera el protagonismo exigido y la sociedad sufriera la transición del capitalismo al socialismo esperado. La Teoría Crítica trató siempre de ayudar a ese sujeto libre, capaz de modelar conscientemente la vida social futura, “es decir la sociedad socialista organizada según principios racionales y capaz de determinar su propia existencia” (Horkheimer, 1972).

El ascenso del nacional socialismo y del partido nazi obligó a los intelectuales de la Escuela Crítica de Frankfurt a exiliarse a diferentes países, al tiempo que exportaban cierto pesimismo existencial. El exilio, entre París y Estados Unidos –Londres se negó a recoger emigrados alemanes de esta

SEGUNDA PARTE

El libro

En nombre de la junta de reuniones de trabajo sobre currículum y transición

June Brown

Les Christie

Peter Cole

Gil Freeman

Stephen Kemmis

Betty Levy

John Mcarthur

Dahle Suggett

Ray Taylor

Gerry Tickell

Instituto de Educación Secundaria de Victoria (Australia)

Introducción

Este texto examina *la educación para la transición* a través de la exploración de diferentes orientaciones *curriculares*. Hemos denominado a estas orientaciones: la *Vocacional/Neoclásica*, la *Liberal/Progresista* y la *Social/Crítica*. Estas orientaciones son formas valiosas y bien conocidas de pensar la educación. Muestran cómo las diferentes perspectivas educativas se manifiestan en el *currículum*, en el tipo de conocimiento adoptado por la escuela, en las relaciones entre maestros y estudiantes, en las evaluaciones, en la comunidad escolar y en otros múltiples elementos curriculares. En el Capítulo 6 se expone un esquema de estas orientaciones, en forma de entrevistas hipotéticas, con unos defensores cada una de ellas. Estas orientaciones se presentan, de forma esquemática, en el segundo capítulo de este informe; una completa articulación de la tercera orientación, la escuela socio-crítica, se desarrolla en los capítulos tercero y cuarto. En ellos, también se recogen estrategias para transformar las escuelas contemporáneas, de manera que la idea de la escuela sociocrítica pueda ser una realidad.

No obstante, antes de desarrollar la orientación sociocrítica, se ha intentado profundizar, en el primer capítulo, en el *problema de la transición*. La retórica de *la educación en la transición* es, a nuestro entender, una manera de presentar algunos problemas fundamentales con los que se enfrentan las escuelas, pero también un modo de imponer sutilmente *una solución* a tales problemas, pero una solución que se sitúa en el límite entre la escuela y la sociedad, y no dentro de las escuelas o de la sociedad. La imagen de la *transición* sugiere que nos estamos enfrentando con los problemas normales de la escuela y la sociedad en los límites de ambas, extendiéndose la idea de que no es necesario profundizar en determinadas cuestiones, relacionadas con uno y otro contexto, por lo que se acaba bordeándolas y negándolas.

Nuestros análisis sugieren que las escuelas se han ido distanciando de la sociedad, lo que supone una limitación para su trabajo educativo. Hemos utilizado la expresión *la escuela segregada* para caracterizar a las escuelas que han perdido el contacto con los intereses y preocupaciones de la comunidad y la sociedad que la rodea, y para definir nuestro diagnóstico sobre la causa y origen de sus problemas. Naturalmente, las escuelas son solamente una de las instituciones de nuestra sociedad que han sufrido esta clase de segregación; al fin y al cabo, *lo segregado* de la *escuela segregada* es un producto de nuestra cultura. Para poder restituir la escuela a la comunidad, ambas deben superar sus problemas, objetivo que, en gran medida, puede ser logrado si las escuelas consiguen mantenerse fieles a su papel educativo.

Presentamos la orientación sociocrítica como una imagen alternativa a la de la *escuela segregada*. Sostenemos que no cabe esa separación en la que cada una, escuela y comunidad, caminan por direcciones distintas; mantenemos, por tanto, que la orientación sociocrítica supera los problemas de segregación endémica arrastrada en las dos primeras orientaciones. La escuela sociocrítica *pertenece* a su comunidad y, de modo más general, a su sociedad; lo que la distingue de la sociedad es su intrínseca capacidad investigadora y cuestionadora, papel crítico que es el *distintivo* de una *institución* educativa: la escuela no se percibe en este sentido, como una mera institución que adiestra y prepara para la sociedad. Algunas de las características de la escuela sociocrítica son investigadas en un intento de mostrar cómo sus principios son coherentes con las actividades del aula, del centro y de la comunidad escolar en su totalidad. Estos supuestos son consistentes, también, con una visión del individuo (filosofía moral) y de la sociedad (filosofía social).

Tal y como es adoptada por los profesores, la orientación sociocrítica nos invita a un análisis riguroso, no sólo de nuestra sociedad, sino que también reclama un examen crítico y reconstructivo del funcionamiento básico de nuestras escuelas y de su papel en la sociedad. Algunos de los elementos de este examen conforman el núcleo central de este documento.

Las perspectivas que aquí se presentan son un reconocimiento, en gran medida, al trabajo innovador y relevante logrado en algunas escuelas de Victoria y, en parte, de la necesidad de reelaborar tales imágenes ampliamente conocidas. Con este documento, esperamos contribuir al debate sobre *currículum* y *transición*, hoy en marcha en las escuelas de Victoria.

Nuestra tarea ha consistido en presentar algunas ideas que puedan cambiar algunas prácticas presentes y algunas reflexiones sobre la escolarización en Victoria.

Los miembros que formaron parte del grupo de trabajo son:

- June Brown
- Peter Cole
- Stephen Kemmis
- Jhon Mcarthur
- Ray Taylor
- Les Christie
- Gil Freeman
- Betty Levi
- Dahle Sugget
- Gerry Tickell

En algunas tareas relacionadas con los temas abordados en este texto, ha colaborado Colin Moore, a quién el Grupo le agradece su apoyo.

Stephen Kemmis
(Director del grupo)



Capítulo 1.

Redefiniendo el problema de la transición

La cuestión sobre qué deberían hacer las escuelas para preparar a los jóvenes para la vida adulta sigue estando en la vanguardia del debate educativo. La sociedad post-industrial ha alterado drásticamente el estatus económico de la gente joven. Las garantías del pasado, de que más escolarización aseguraría a los que terminaban mejores trabajos, se cuestiona en la actualidad, de forma explícita, por muchos estudiantes. Multitud de jóvenes han comenzado a cuestionar la utilidad de sus experiencias escolares durante su formación, de modo tal que pueda servirles para dirigir, plena y significativamente, sus vidas en una sociedad compleja. Y las escuelas y profesores se encuentran en una posición poco envidiable al tener que presentar propuestas *curriculares* capaces de responder a la creciente marea de demandas, provenientes de grupos que ven en la escuela una respuesta al cada vez mayor número de males sociales y económicos de nuestra sociedad.

Nuestra tarea a este respecto trata de clarificar algunas de las bases conceptuales del debate sobre cómo los currículos de las escuelas podrían ser transformados para abordar el tema de la *transición*. Como los debates corrientes están cargados de actitudes retóricas, debemos examinar, antes que nada, la retórica de la *transición*.

Sólo cuando este terreno conceptual y teórico haya sido clarificado, las escuelas podrán planificar sus programas de desarrollo en el área de los currículos para la Transición.

Una estrategia común, usada políticamente, para promover cambios educativos es la formulación de una nueva *retórica*: un conjunto nuevo de palabras que, de una manera deseada, promueve nuevos principios educativos e impele a las escuelas a entrar en acciones eficaces para traducir tales principios en unas nuevas prácticas escolares. La nueva retórica puede ser utilizada para establecer un marco de referencia en el que las escuelas reflexionen sobre sus direcciones actuales e indiquen unas nuevas estructuras organizadoras, así como las áreas de responsabilidad que debe asumir el profesorado. Puede indicar también la necesidad de nuevas áreas disciplinares en el *currículo*. E incluso, puede utilizarse como una fuente de principios que fundamenta la toma de decisiones y el uso de recursos en las escuelas.

En los años ochenta, el auge y la caída de nuevas retóricas se ha convertido en algo tan familiar como el auge y la caída del argot adolescente, salvo que en esta caída son los adultos los que tienen que entrar en esta dinámica.

Estudios generales, educación multicultural, relaciones humanas, educación para la profesión y experiencias en el trabajo, son todos ejemplos de expresiones bien utilizadas, de consignas prefabricadas para complejas iniciativas educativas. Muchas de estas etiquetas han caído en desuso tan rápidamente como fueron aceptadas. Circulamos por las fronteras del imperialismo lingüístico sin llegar a consolidar nuestras adquisiciones conceptuales.

Si somos honestos, reconoceremos que estimar el éxito o el fracaso de iniciativas de tipo educativo es una tarea muy compleja y en la que muchos de nosotros encontramos dificultad. Aún se hace más difícil cuando no llegamos a asimilar, e interiorizar, los nuevos cambios dentro del lenguaje de nuestros debates y, sobre todo, en el de nuestras prácticas: el trabajo en las escuelas. Es una tarea infructuosa hablar de los efectos de un cambio cuando no tenemos establecidos acuerdos previos sobre nuestros principios y prácticas en la citada tarea. Los imperativos de la acción inmediata que conlleva la retórica educativa oficial pueden dañar, por su apresuramiento, el cambio educativo y eminentemente constructivo. Plantear retos hacia las escuelas bajo las persuasivas etiquetas de *relaciones humanas, educación multicultural y formación para la profesión*, por ejemplo, suelen predeterminar procesos de cambio que deberían formar parte del trabajo de una comunidad, sensible y observadora, que se basa en la escuela. Este tipo de recetas cómodas pueden invitar a provocar respuestas fragmentadas y efímeras por parte de comunidades escolares en las que estas iniciativas, novedosas

e inadecuadamente interpretadas, se suman a planteamientos de trabajo ya existentes. Con frecuencia, se han creado nuevas materias, nuevas propuestas para los maestros y nuevos cuerpos de asesoramiento, olvidando cuestiones fundamentales relacionadas con *¿cómo sucede el aprendizaje?* y *¿cuáles son los propósitos de la escuela?*

La educación para la Transición se asienta en una posición predominante en la jerarquía actual de la retórica educativa. Las fronteras de la educación para la Transición demandan a las escuelas que reconozcan, con acciones, que el proceso escolar es, en parte, un proceso de preparación para la vida adulta y, consecuentemente, les piden que equipen al alumnado para que realicen esa transición con confianza y competentemente. Sin embargo, la educación para la transición es, por su naturaleza, un concepto educativo que invita a la participación de la comunidad. A los empleadores, a los gobernantes y padres no se les necesita persuadir para que adopten posiciones sobre cómo los estudiantes deberían ser preparados para la vida adulta y cómo hacerlo correctamente. Pero se mantiene el peligro de perpetuar un debate acorado aunque poco claro, entre las partes implicadas, quedando las escuelas inconfortablemente situadas en medio del campo de batalla, cuando un enfoque constructivo ayudaría a las escuelas y a sus comunidades a reexaminar sus tareas y roles, y a elaborar respuestas constructivas a los enfoques contemporáneos.

1. ¿Educación para la Transición?

Debido a que nuestros actuales problemas educativos son planteados como *problemas de la transición*, nosotros generamos una cierta manera de verlos. ¿Qué problemas son? Los problemas más importantes, para los que el Programa de Transición de la Commonwealth es una respuesta, son: el desempleo, el cambio tecnológico, los cambios en la estructura de la fuerza de trabajo y las modificaciones en las ocupaciones de la juventud (la transición desde la escuela, por una parte), sin olvidar las reconsideraciones y modificaciones en la escolarización y niveles de retraso escolar (de otra parte).

La idea de un programa de *transición* sugiere que podemos resolver estos problemas simultáneamente a través de un replanteamiento de la

experiencia inmediata postescolar, dentro de la experiencia en la escuela, especialmente justo antes de abandonarla.

La imagen de la Transición nos invita a pensar sobre estos problemas en los límites de la escuela, la educación post-secundaria y el empleo. Esta imagen recuerda que un ajuste y concordancia en los niveles de nuestras instituciones educativas puede disminuir los problemas.

La imagen de la Transición, que nos impele a plantear nuestra actualidad y los problemas educativos como problemas excluyentes y fronterizos, tiene el efecto, al menos para algunos, de absolver a las instituciones de la responsabilidad de tender hacia un mayor cambio estructural.

En consecuencia, muchos programas de transición en las escuelas son superficiales para el principal abastecimiento de la escuela, superficiales en sus responsabilidades fundamentales hacia los estudiantes y la comunidad, y superficiales en términos de participación de los grupos más relevantes (los estudiantes y los miembros clave de la comunidad). Estos Programas de Transición proporcionan una *cámara de aire* entre la experiencia *escolar* y la experiencia *post-escolar*; no parecen necesarios y, en muchos casos, no afectan fundamentalmente a las estructuras de las escuelas.

Si las escuelas aceptan este estado de cosas, puede argumentarse que niegan su capacidad para educar.

Si las escuelas intentan responder a las demandas post-escolares, especialmente a las relacionadas con el empleo, deben adaptarse a los intereses económicos y dar por supuesto el marco económico de la sociedad; si asumen e interpretan su papel como preparación de los estudiante para la participación en una estructura económica dada, acabarán minando sus tareas de identificar y comprender los valores y sistemas de valores de nuestra cultura, de explorar y profundizar en cuestiones de justicia social y de contribuir al desarrollo crítico de nuestra cultura. Como P. Herbst argumenta, tal situación cuestiona la justificación de considerar su trabajo como educación:

la educación de un estudiante es un fin en sí mismo y la formación de él o ella es nuestro noble trabajo. Este trabajo no requiere justificaciones adicionales y por intentar justificarlo de nuevo, en términos de valores de la sociedad del consumo, sólo triunfaremos en minarlo¹.

1 Herbs, P. (1973): "Work, labor and University education", en Peters, R. S.: *The Philosophy of education*. London: Oxford University Press, 71

En resumen, puede que no sea necesario algo tal como la *Educación para la Transición*; basta con que sea una educación que esté críticamente interesada en los problemas de *transición* que relacionan la escuela y la comunidad, y la escuela y la sociedad.

Algunas escuelas reconocen este hecho. Observan que los problemas de *transición* promueven el surgimiento de temas y cuestiones fundamentales sobre la naturaleza de la educación y la naturaleza de la sociedad. Argumentan que éste es el trabajo de las escuelas: suscitar cuestiones relevantes sobre la naturaleza de la sociedad. Las escuelas serían íntegramente instituciones educativas si no estuvieran interesadas en ayudar a los estudiantes a comprender, a formar y tener visiones de las cosas y a reflexionar críticamente sobre la sociedad y la escuela misma.

Al mismo tiempo, sin embargo, las escuelas no pueden asumir la responsabilidad inicial en el cambio de la sociedad. Existen otras instituciones que, en gran medida, han asumido esta responsabilidad. No obstante, como otras instituciones, las escuelas tienen algún papel que cumplir en el cambio social: al orientar al profesorado y a los estudiantes a una clase de experiencias antes que a otras, las escuelas pueden contribuir al cambio social. Las escuelas son instituciones sociales, que construyen formas de vida por las que, en mayor o menos grado, se reproduce o se transforma la sociedad.

2. Los orígenes del *Problema de la Transición*

Vamos a sostener y a argumentar que el *problema de la transición* es un problema inherente a la escuela institucionalizada. Desde los inicios de 1830, cuando se estableció el sistema de aulas como forma organizativa básica de las escuelas en Inglaterra, los centros escolares se han ido convirtiendo en instituciones muy especializadas. Desde luego, la mayoría de nuestras instituciones sociales básicas (policía, hospitales, organizaciones de bienestar social...) experimentaron un rápido desarrollo a lo largo del siglo XIX. La industrialización y la urbanización crearon nuevos problemas de orden social; cuando la sociedad pre-industrial sucumbió, finalmente, a la industrial, surgieron con rapidez instituciones con el fin de organizar y ordenar el movimiento masivo de personas en un marco

económico generado por la industrialización. El Estado, cada vez más ocupado del orden público, comienza a asumir la responsabilidad de ordenar la sociedad siguiendo criterios productivos: así promueve la creación de instituciones, fundamentalmente las escuelas, con el objetivo de preparar a las personas para asumir funciones particulares en el lugar de trabajo y en la sociedad.

En el contexto social del siglo XIX, las escuelas emularon el sistema de producción y factoría. El *sistema de aula* se diseñó explícitamente teniendo en mente el modelo y las necesidades del sistema de factoría. A finales de siglo, la escuela se hizo obligatoria en Inglaterra y en Australia, y, posteriormente, la edad para dejar la escuela se alargó. La población de estudiantes aumentó, y la organización interna de los centros fue diferenciándose para adecuarse a las aparentes necesidades de un colectivo de alumnado cada vez más diverso: diverso en edad, actitud y disponibilidad para asistir a la escuela.

Siguiendo la así denominada *ley de diferenciación* y de especialización (tan manifiesta en una sociedad cada vez más tecnologizada), esas dinámicas de desarrollo de las escuelas dieron lugar a diferentes tipos de centros, diferentes materias o asignaturas, distintos métodos de enseñanza y variadas expectativas acerca de la escuela, tanto entre el alumnado como entre la población adulta, cuyas perspectivas sobre la escolarización se fueron moldeando dentro del sistema escolar.

Resultaría casi innecesario afirmar que el desarrollo de las escuelas tuvo lugar al margen de los cambios en la sociedad en donde aquéllas están inmersas. Pero la profesionalización de la educación y de la administración pública de las escuelas creó las condiciones bajo las que la organización especializada de la escuela se convertiría en algo hermético. La tradición clásica de las escuelas, la del arte y la de los oficios terminarían siendo consideradas como necesidades históricas, justificadas por una visión platónica del orden social. La aparición del liberalismo en Occidente inyectó un nuevo espíritu, de carácter igualitario, en las escuelas con el movimiento progresista de principios de siglo, pero fueron las clases medias (cuyos centros educativos solían funcionar al margen del sistema estatal) las que disfrutaron de esta nueva situación: los mensajes y métodos del liberalismo tuvieron un carácter individualista, de modo que el espíritu más adulterado del progresismo, que entró en el sistema escolar público, promovió ideales meritocráticos bajo el disfraz de las *diferencias individuales*.

La escuela, pues, siguió sirviendo a los intereses del mundo económico, al proporcionar al mercado de trabajo personas cuyos diferentes tipos y niveles de formación se adecuaban a los tipos y niveles del trabajo existente.

La sociedad postindustrial ha alterado radicalmente el mercado de trabajo. Su punto de partida es claramente distinto al *predicado* por el sistema escolar que se diseñó para una estructura social y económica decimonónica. Y hay menos puestos de trabajo disponibles. La solución a los problemas de interconexión existente entre la escuela y el mercado de trabajo no radica ya en proporcionar más educación del mismo tipo; ni en tender *puentes* entre la oferta escolar y las necesidades del mercado de trabajo que se traducen en programas complementarios, temporales y breves, con la intención de re-clasificar a aquéllos que dejaron la escuela y que no encuentran trabajo tras la selección inicial llevada a cabo por el sistema escolar.

Cabe pensar, por tanto, que se necesita una reorientación profunda del sistema educativo. No se puede esperar que los *Programas de Transición* complementarios, que duran unas cuantas semanas o meses, transporten a los estudiantes desde la organización escolar decimonónica hasta el final del siglo XX.

3. Mantenimiento de la escuela segregada

Los puentes que se pretende que tracen esos programas complementarios entre la escuela y la sociedad no pueden y, de hecho, no unen más estrechamente a las escuelas con sus respectivas sociedades. Al contrario, tales programas tienden a institucionalizar la separación. *Construir puentes* puede ser una vía para tratar de superar las desconexiones más obvias existentes en la relación escuela-empleo. Sin embargo, *construir puentes* puede también ser una forma de dar por sentado y aceptar la segregación de las escuelas que se han desarrollado de acuerdo con los dictados de los sistemas educativos de las burocracias administrativas e, incluso, de los educadores profesionales, más preocupados, en general, por las cuestiones internas de los centros (el horario, las clases, las disciplinas y el desarrollo de currículos para hacer frente a la explosión de conocimientos...) que por las dimensiones externas de las escuelas. Puesto que la respuesta curri-