

UNA EDUCACIÓN DE CALIDAD PARA TODOS Y TODAS.

Rafael Feito Alonso. Profesor titular de Sociología en la Universidad Complutense de Madrid.

Tenemos que hacernos una idea mucho más precisa acerca de la vida y el aprendizaje de las familias de clase trabajadora. Recuerdo las influencias recaídas en mi propio aprendizaje, al crecer en una calle de pequeñas casas adosadas, sin baños y solo con váter exterior. Ninguna persona de nuestra calle había ido a la universidad, pero yo aprendí a jugar al ajedrez con un anciano a la puerta de su casa. Mi fascinación por los idiomas extranjeros me llegó de la mano de una enfermera suiza de salud mental que se trasladó a la casa vecina. Coleccioné (literalmente) gran cantidad de conocimientos geográficos gracias al tendero que me proporcionó diversas variedades de té y mapas de la India para un trabajo escolar. La tita Doris, una enfermera autodidacta, me puso en contacto con Shakespeare y con la Biblia. Tenía 21 años y me preparaba para ser maestro cuando descubrí que las personas como yo padecíamos una “privación cultural”. Los maestros y los profesores no conocen bien la trama cultural de las áreas deprimidas del centro de las ciudades y menos aún las destrezas, conocimientos y cualidades personales que pueden tener su sede en algunos rincones de las viviendas sociales y que se ponen de manifiesto en la multiculturalidad de las áreas populares del centro de las ciudades. (Ferry Wrigley, 2004).

1.3.2. Atención a la diversidad. Clase social, etnia y género.

¿Se podría considerar democrático un sistema educativo del cual sabemos con antelación que condena al fracaso, o a enormes dificultades, a determinados sectores de la población, a ciertas clases sociales, a unos grupos étnicos? Pues bien, esto es justamente lo que ocurre hoy en día en todos los sistemas educativos.

En estas condiciones, ¿podemos considerar que la educación obligatoria está funcionando adecuadamente?, ¿es de recibo un sistema que privilegia a los ya privilegiados cultural y educativamente? La educación obligatoria debe ser, antes que otra cosa, una educación de calidad para todos y todas sin exclusiones. A lo largo de este texto se explicará algo tan elemental y tan escasamente tenido en cuenta como que aprender significa conectar los nuevos conocimientos con los conocimientos previos. En la medida en que la escuela está más próxima al universo cultural de determinados grupos sociales terminará por favorecer solo a estos y a quienes se parezcan a ellos.

Para las mujeres, si nos atenemos a los resultados en la educación obligatoria, su escolarización en la escuela de los varones ha sido relativamente exitosa: promocionan en mayor grado que sus compañeros y obtienen mejores calificaciones.

Sin embargo, no cabe decir lo mismo con respecto a los hijos e hijas de trabajadores, de los inmigrantes y de las minorías étnicas. Son escasísimos los gitanos o inmigrantes –aunque dentro de este colectivo hay una gran diversidad- que llegan a la universidad o a la secundaria post-obligatoria. En Suecia, por ejemplo, se considera a la minoría finlandesa inferior: la tasa de fracaso de niños finlandeses en las escuelas suecas es muy alta. Sin embargo, cuando los niños finlandeses emigran a Australia se desenvuelven bien, tan bien como los emigrantes suecos. Los coreanos rinden mal en las escuelas japonesas, donde son considerados inferiores culturalmente; por otra parte, en las escuelas norteamericanas los inmigrantes coreanos tienen gran éxito (Kincheloe, 2004: 21). Estamos hablando de nacionales de dos países –Finlandia y Corea del Sur- que lideran las clasificaciones del informe PISA.

Si trabajamos con algo parecido a las clases sociales los resultados son igualmente desiguales. Sobre los resultados escolares de las distintas clases sociales tenemos datos recientes realmente contundentes.¹

¹ Fuente: PHOGUE-2000. Elaboración propia a partir de J. Calero y J. Oriol, 2005: 355 y ss.

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

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

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

He aquí los datos relativos a la no promoción de curso en 2º de la ESO, referidos en esta ocasión a la Comunidad de Madrid.²

Alumnos de 2º de la ESO que no promocionan	2001-02	2002-03
Madrid capital	18,6	20,6
Madrid Norte	16,8	19,9
Madrid Sur	23,7	24,9
Madrid Este	22,8	26,2
Madrid Oeste	18,5	18,7
Comunidad de Madrid	20,3	22,2

Las zonas en las que vive la mayor parte de las clases populares (Madrid Sur y Madrid Este) son, con notoria diferencia (respectivamente 24,9 y 26,2 en el curso 2003-04), las zonas con mayor porcentaje de alumnos que no promocionan. Lo mismo ocurre si vemos que ocurre en los distritos de la ciudad de Madrid.³

En realidad, lo que hace la escuela es favorecer a los ya favorecidos educativamente. Eso es lo que explica la fuerte correlación entre el nivel educativo de los padres y el rendimiento escolar de los hijos. El informe del INCE titulado *Aspectos del perfil de los padres de los alumnos de educación primaria que más relación tienen con el rendimiento* (octubre de 2001) lo ponía claramente de manifiesto.

Estudios de los padres	Conocimiento del medio	Lengua	Matemáticas
Sin estudios	210	210	212
Estudios primarios	240	240	239
Estudios secundarios	259	259	258
Estudios universitarios	275	275	277

La primera reacción de un profesor antes estos datos es mostrarse a la defensiva frente a una implícita acusación de clasismo. Estos cuadros ponen de manifiesto que en España ocurre exactamente lo mismo que se ha detectado en otros países. A pesar de la extensión de la escolaridad la desigualdad en las

² Elaboración propia a partir de datos publicados por *El País*, Madrid, 7 de octubre de 2004.

³ *El País*, 31 de mayo de 2005.

oportunidades educativas entre las distintas clases se ha mantenido estable. En el caso de los Estados Unidos Featherman y Hauser (1976, 1978) descubrieron que los efectos del origen social sobre los años de escolarización durante la primera mitad del siglo XX permanecieron inalterados. En el caso de Inglaterra Halsey, Heath y Ridge (1980) se encontraron con que en el periodo de entreguerras la clase obrera vio como sus posibilidades de acceder a la escuela secundaria pasaban del 20 al 26% mientras que para la clase de servicio lo hacía del 70 al 77%. El crecimiento relativo era mayor para la clase obrera, pero el diferencial absoluto se incrementó.

En el caso de Francia se observa la desigual distribución social en la universidad. Así el 49,6% de los estudiantes de las clases preparatorias para las elitistas grandes escuelas son hijos de cuadros superiores o profesionales liberales frente a tan solo un 5% de hijos de obreros (Charle *et al*, 2004).

Al igual que en estos países, en España se ha incrementado la escolarización de la clase obrera, pero lo ha hecho también la del resto de las clases sociales, con lo que las desigualdades se mantienen o se incrementan. En cualquier caso, no termina aquí el calvario de la desigualdad. Una vez dentro de la universidad, los hijos de las clases trabajadoras tienen más probabilidades que el resto de matricularse en carreras de ciclo corto o en licenciaturas escasamente conectadas con los mercados de trabajo o de prestigio.

Hay minorías étnicas que son capaces de conectar con algún rasgo básico de la escuela, como puedan ser la frugalidad o el sacrificio. Este sería el caso de la minoría asiática en los Estados Unidos, cuyo intenso espíritu de abnegación promueve el desempeño escolar. Otros ejemplos son los que proceden de lo que detectó Bernard Lahire (1993) en sus investigaciones sobre la cultura escrita. Aquí se muestra como los niños de padres con escasísima o nula alfabetización pueden encontrar en esa carencia de sus familias un fuerte estímulo escolar. Hay niños cuyos progresos escolares son altamente valorados por sus padres porque son ellos quienes están en condiciones de bregar con la información escrita que llega a los hogares o de contribuir a llevar las cuentas de la casa.

Por tanto, no cabe interpretar los datos de los cuadros anteriores en el sentido de un determinismo inevitable. Son muchas las cosas que pueden hacer las familias, las comunidades, las escuelas y la sociedad en su conjunto para conjurar esta especie de maldición de los datos agregados.

Posibles explicaciones de estas desigualdades.

Pero, ¿por qué ocurre esto? Por qué a unos les va bien y otros le va mal. La explicación más evidente, pero también la más equivocada, es que el rendimiento depende fundamental, cuando no exclusivamente, del grado de interés de cada alumno individualmente considerado. El profesorado, y la sociedad en su conjunto, no ve clases sociales, minorías étnicas o diferencias de género, sino que detecta distintos grados de motivación que son responsabilidad exclusiva de cada individuo. La psicología convencional llegó más lejos y planteó que la gente tiene distintos grados de inteligencia y que, además, esta se hereda. El resultado final es que los hijos e hijas de los grupos profesionales y de la clase alta en general son más inteligentes que el resto y por eso rinden mejor en la escuela.

Alguna interpretación de la sociología del lenguaje de Basil Bernstein (1990) iba en la misma dirección. La gente de las clases trabajadoras utiliza el denominado código lingüístico restringido, el cual se caracteriza por su pobreza expresiva y por su incapacidad para abordar el pensamiento abstracto. Justamente lo contrario ocurre con el código lingüístico elaborado de las clases medias y altas urbanas. Además, este es el código que utiliza la escuela especialmente a partir de la secundaria. Quienes por su ambiente familiar y social solo conocen el primer tipo de código están abocados al fracaso escolar.

Posteriormente, el sociolingüista norteamericano Winston Labov (1985) narraría la experiencia lingüística de niños de once años en la zona más depauperada del Bronx y la contrastaría con la de hablantes universitarios. Los primeros hacen gala de una enorme espontaneidad. En este caso concreto hablan con un investigador en las aceras de una calle sobre la existencia de dios, sobre a qué raza pertenece este y otras cuestiones teológicas. Sin embargo, el hablante típico de clase media es alguien que busca denodadamente granjearse la simpatía y la complicidad de su interlocutor por medio del recurso a las expresiones hechas y a los tópicos desde un cargante estilo perifrástico. Labov cree que los hablantes del gueto hacen gala de lo que llama la verbalidad, mientras que los de clase media son víctimas de la verbosidad.

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

En sus orígenes, el movimiento obrero fue incluso capaz de crear un sistema educativo al margen del que pretendía imponer el Estado burgués. Una fascinante ilustración de este proceso aparece en Inglaterra en el período comprendido entre 1789 y 1840. En este período había un sistema educativo básicamente dual que competía por la lealtad de la clase obrera. Por un lado existía una amplia red de instituciones obreras fuertemente asentadas con un alto nivel de conciencia de clase, con sus propias tradiciones de educación al margen de la clase media, una red que había generado eso que Gramsci llamaría "intelectuales orgánicos". En este sistema educativo "radical" habría que incluir la prensa obrera, las sociedades de correspondencia, los sindicatos, las escuelas cartistas y owenistas, así como multitud de grupos espontáneos de lectura y discusión.

Este sistema de enseñanza había dado lugar a eso que se dio en llamar el *Really Useful Knowledge* -el Conocimiento Realmente Útil- el cual buscaba objetivos educacionales alternativos, hasta el punto de desarrollar sus propias pedagogías y currícula. Se producen continuos debates acerca de la educación en tanto que mecanismo para cambiar el mundo.

Otro hito en la creación de un sistema educativo alternativo por parte del movimiento obrero tuvo lugar en los Estados Unidos entre 1900 y 1920, periodo durante el cual la sociedad norteamericana experimentó una intensificación de su proceso de industrialización, de inmigración, de urbanización y de burocratización.

Los críticos radicales de la educación eran conscientes del hecho de que los puntos de vista obreros eran omitidos en el currículum escolar. Los luchadores socialistas eran conocedores del hecho de que el principal rasgo de la escolarización primaria era la inculcación de los hábitos de obediencia.

Aunque eran relativamente escasos en número, algunos radicales trataron de ir más allá de las críticas de la escolarización pública. Con algún apoyo por parte del Partido Socialista de América organizaron experiencias educativas alternativas para los niños de la clase obrera. Lo más consolidado de esta experiencia fueron las escuelas de fin de semana de dos horas, más conocidas como las escuelas dominicales socialistas. En estos escenarios, a los niños de familias obreras, de edades comprendidas entre los seis y los catorce años, se les ofrecía un currículum opuesto a los temas descaradamente competitivos, individualistas, anti-obreros, nacionalistas y militaristas que prevalecían en las escuelas públicas.

Los temas curriculares destacaban la perspectiva que insistía en el lugar del individuo en el mundo social y la interdependencia del individuo con los demás, especialmente los trabajadores. Había un énfasis en que los estudiantes fueran conscientes y se sintieran orgullosos de pertenecer a la clase obrera. Se fomentaban las relaciones económicas cooperativas y colectivistas en lugar de competitivas y privatizadas. Los materiales curriculares se centraban en la ventajas de la propiedad pública de las empresas. Por ejemplo, todo el currículum de un año en una escuela de Milwaukee estaba guiado por el tema de la cooperación en la vida cotidiana. Los títulos de las lecciones eran: "Jugando juntos", "Llevándonos bien", "Aprendiendo juntos", "Compartiendo cosas", "Siendo ciudadanos del mundo", "Gobernando juntos", "Dirigiendo un periódico juntos", etc.

El propio Marx era consciente de este tipo de experiencias en su época cuando en la *Crítica del Programa de Gotha* planteaba que las materias académicas susceptibles de interpretaciones ideológicas – la historia, por ejemplo- debieran salir de la escuela. Hoy en día esto nos parece inabordable, dado que lo que no se aprende en la escuela es difícil que se aprenda en otro lugar. Nuestra escuela absorbe para sí el grueso de los recursos educativos de la sociedad. Sin embargo, el escenario en el que Marx se desenvuelve y que pretende potenciar se asemeja parcialmente a la Paideia griega, a una sociedad que toda ella educa.

Diferentes investigaciones han confirmado la distancia existente entre la cultura de la clase trabajadora y la de la escuela, la cual está muy próxima a las de clase media y alta. En un famoso estudio sobre la delincuencia juvenil Albert Cohen (1955) detectó valores y pautas de comportamiento muy distintos entre la clase media y la clase trabajadora. Para la mayor parte de la gente de clase media la ambición –un elevado nivel de aspiraciones- es una virtud, defiende una ética de la responsabilidad individual con independencia de las condiciones sociales y propone una utilización constructiva del tiempo libre.

Varios años después Melvin Kohn (1977) analizó las serias diferencias de expectativas con respecto a sus hijos entre los padres de clase media y los de clase obrera. Las ocupaciones de clase media suelen consistir en la manipulación de las relaciones interpersonales, las ideas y los símbolos, mientras que las de clase obrera guardan mayor relación con los objetos. Además muchas ocupaciones de clase media, a diferencia de las de clase obrera, están libres de una supervisión estrecha. De acuerdo con Kohn cuanto más alta sea la posición de clase de una persona, más valorará el grado de autodirección de sus hijos. La esencia de la posición de clase alta es la expectativa de que las decisiones y acciones de cada cual son importantes. En el caso de la clase obrera se tiende a creer que se está a merced de fuerzas y de personas que uno no puede controlar.

La famosa investigación etnográfica de Paul Willis (1988) sobre adolescentes de clase trabajadora en la industrial ciudad inglesa de Coventry puso de manifiesto el modo en que estos chavales concedían importancia a su grupo de amigos por encima de las lealtades individualistas de la escuela, cómo la escuela favorece los saberes abstractos –muchas veces verdaderamente inútiles- frente a los cotidianos, cómo las promesas de movilidad social de la escuela son ilusorias pues solo valen para que se salven unos pocos y no toda la clase social.

Los contenidos que se enseñan en la escuela son con mucha frecuencia excesivos en cantidad e irrelevantes desde el punto de vista educativo, es decir, no sirven para incrementar los niveles de comprensión, no implican la adquisición de procesos relevantes, no ayudan a los alumnos a redescubrir y recrear la cultura y, fundamentalmente, son olvidados al cabo de unos meses. He aquí un ejemplo de diez preguntas de secundaria para alumnos de 12 años cuyo desconocimiento los situaría en la órbita del fracaso escolar.

- a) ¿Qué se consiguió con la Paz de Augsburgo?
- b) Define y pon un ejemplo de oración recíproca indirecta.
- c) Escribe el número de caras, aristas y vértices del hexaedro.
- d) ¿Qué clima corresponde a la sabana?
- e) Escribe los principales biomas terrestres.
- f) ¿Quién organiza el Congreso de Berlín de 1885? ¿Qué se decide?
- g) ¿Cómo se llaman las células que producen los gametangios?
- h) ¿Qué es la sinalefa?
- i) Escribe los procesos mecánicos y químicos que tienen lugar en el intestino delgado
- j) Características de las células eucariotas.⁴

Los niños de doce años pueden ser suspendidos por cuestiones que un adulto culto no sabe contestar. De hecho, estas preguntas fueron pasadas a 125 estudiantes de último curso de la Universidad de Málaga y solo lo aprobaban siete.⁵ Esto mismo podría ocurrir en un claustro cualquiera si el profesor de Lengua preguntase por cuestiones curriculares básicas de esta área al profesor de Matemáticas o viceversa.

En realidad, como dijimos más arriba, la escuela –más allá de la alfabetización básica- es una institución concebida para los hijos varones de las clases propietarias y de altos profesionales. De hecho, lo habitual ha sido un sistema educativo dual. De este modo, la mayor parte de las clases populares realiza unos estudios elementales que sirven para aprender a leer, escribir, destrezas numéricas básicas y respetar el orden social existente. Esto es algo que se puede observar en la historia educativa reciente de España. Antes de la aprobación de la Ley General de Educación en 1970, pocos eran los españoles que a los diez años ingresaban en el bachillerato elemental. La mayoría, o bien abandonaba la escuela a esa edad o seguía pocos años más en una especie de estación de espera antes de incorporarse al mercado de trabajo.

Es en esta escuela en la que se ha ido introduciendo paulatinamente a las mujeres, a las clases trabajadoras y, más recientemente, a las minorías étnicas y a los inmigrantes. A partir de aquí, nada tiene de extraño que a unos grupos sociales les vaya mejor que a otros. Unos simplemente están en su escuela, su hogar es una prolongación de la escuela. Otros, por el contrario, se encuentran en territorio hostil, en el que se denigran las formas de hablar y de ser de los suyos. La minoría negra en los Estados Unidos tiene una expresión muy certera que describe a los negros que obtienen éxito en la escuela: *going white* (convertirse en blanco).⁶ Hay que renunciar a muchos elementos de la propia identidad para que los grupos subordinados tengan éxito en esta escuela. Incluso las mujeres que acumulan mayores éxitos profesionales suelen hacerlo al precio de renunciar a formar una familia.⁷

Para los sectores privilegiados socio-educativamente la escuela es una prolongación de su medio natural. Normalmente, para ellos carece de sentido toda la jerga sobre las adaptaciones o diversificaciones curriculares puesto que la escuela es su mundo, su destino natural.

El problema se plantea cuando llegan a la escuela los grupos inicialmente excluidos, es decir, la mayor parte de la población. Esto es lo que se está viviendo en España con la decisión de escolarizar en un tronco común –la ESO- a todos los niños y niñas hasta los dieciséis años de edad. Así era la situación previa a la Ley General de Educación (LGE) de 1970. Antes de esta ley a los diez años de edad los niños eran segregados entre la minoría de los que iban a cursar el bachillerato elemental y la mayoría de los que acabarían en una vía muerta de escolarización de pocos años más.

⁴ Tomado de Julio Vera y José M. Esteve (2001).

⁵ Uno de los estudiantes que respondió muy bien a las preguntas planteadas adujo que tuvo la suerte de contar con un profesor al que le gustaba relacionar los conocimientos. Está claro que la mayor parte de los profesores no transmite los contenidos como una forma de entender el mundo.

⁶ En la película de Gus Van Sant *Finding Forrester* se observa cómo el protagonista –un chaval negro de 16 años- ha de ocultar ante su grupo de iguales de jugadores de baloncesto su pasión por la creación literaria.

⁷ Véase, por ejemplo, M^a Antonia García de León (1984).

Para los profesores de Bachiller se trataba de dar clases a una minoría relativamente selecta identificada en cierto grado con el universo de la escuela. Incluso en el bachillerato de la LGE –el BUP– estos profesores se encuentran ante unos estudiantes que vienen ya cribados desde el final de la EGB. Quienes tan solo obtienen un certificado de este nivel no tienen más remedio que dirigirse a una devaluada formación profesional. Las cosas cambian radicalmente con la aprobación de la LOGSE en 1991: la secundaria es para todos y da comienzo a los doce años de edad. Este es el origen de la perplejidad que han manifestado muchos profesores de secundaria: de buenas a primeras se dan de bruces con la realidad social del país, lo que venían haciendo sus compañeros de educación primaria. Ahora toda la población de entre 6 y 16 años ha de permanecer obligatoriamente en la escuela. En la práctica lo hará toda la población desde los 3 y el 85% de entre 16 y 18 años.

Lo que está claro es que si hay alumnos con problemas en la secundaria es porque previamente no les ha ido muy bien en la primaria. Pese a que no hay duda de que el profesorado de este último nivel está habituado a que ha de bregar con la diversidad extrema que supone atender a toda la población de hasta doce años, la escuela primaria es un elemento de división social. ¿Cómo hacer que la escuela resulte familiar y acogedora a los niños de distintas clases sociales o grupos étnicos? La respuesta a esta pregunta es lo que ha dado lugar a la preocupación por hacer que el mundo de los grupos excluidos –que, no se olvide, en este terreno son la inmensa mayoría de la población– esté presente en la escuela. Este debiera ser el discurso de la atención a la diversidad.

CONCLUSIONES.

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

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

Aparentemente a las chicas les va bien en la escuela: obtienen mejores notas que ellos, promocionan en mayores porcentajes, su fracaso es menor. Sin embargo, y pese a ello, terminan optando por determinadas carreras universitarias en mayor medida (magisterio, enfermería, psicología, medicina) que otras (las ingenierías en general). Todo esto termina por traducirse en que hay pocas mujeres en los altos cargos. Como decía Peter Lawrence (2006), “si diéramos más oportunidades y poder a los individuos más sutiles, reflexivos y creativos de ambos sexos, más mujeres resultarían elegidas y un mayor número de ellas alcanzaría la cima”. ¿Promueve nuestra escuela –especialmente ciertas asignaturas– la sutileza, la reflexión y la creatividad?

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

BIBLIOGRAFÍA.

- Bernstein, B. (1990) *Clases, códigos y control*, Madrid: Akal.
- Calero, J. y J. Oriol (2005) “Financiación y desigualdades en el sistema educativo y de formación profesional en España”. En V. Navarro (dir.), *La situación social en España*, Madrid: Biblioteca Nueva.
- Cohen, A. (1955) *Delinquent Boys. The Culture of the Gang*, Londres: MacMillan.
- Charle, C.; Buono, L.; Gaubert, C. y Soulié, C. (2004) « Enseignement supérieur : le moment critique », *Regards sur l'actualité*, nº301.
- Featherman, D.L. y R.M. Hauser (1976) “Equality of Schooling: Trends and prospects”, *Sociology of Education*, 49.
- Featherman, D.L. y R.M. Hauser (1978) *Opportunity and Change*, Nueva York: Academic Press.
- García de León, M^a A. (1984) *Elites discriminadas: (sobre el poder de las mujeres)*, Barcelona: Anthropos.
- Halsey, A.H., A. Heath y J.M. Ridge (1980) *Origins and Destinations*, Oxford: Clarendon Press.

- Kincheloe, J.L. (2004) "Fundamentos de una psicología educativa democrática". En J.L. Kincheloe, Sh. Steinberg, R.y L.E. Villaverde, *Repensar la inteligencia*, Madrid: Morata.
- Kohn, M. (1977) *Class and Conformity. A Study in Values*, Chicago: Chicago University Press.
- Labov, W. (1985) "La lógica del inglés no estándar", *Educación y sociedad*, 4.
- Lahire, B. (1993) *Culture écrite et inégalités scolaires: sociologie de l'échec scolaire à l'école primaire*, Lyon: Presses Universitaires.
- Lawrence, P. "¿Por qué no hay más mujeres en los altos cargos", *El País*, 8 de marzo de 2006.
- Vera, J. y Esteve, J.M. (2001) (coord), *Un examen a la cultura escolar. ¿Sería usted capaz de aprobar un examen de secundaria?*, Barcelona: Octaedro.
- Willis, P. (1988) *Aprendiendo a trabajar. Cómo los chicos de clase obrera consiguen trabajos de clase obrera*, Madrid: Akal.
- Wrigley, F. (2004) "Política y práctica de un fenómeno global", *Cuadernos de Pedagogía*, 339.

Ponencia 28 jornadas de Enseñantes con Gitanos, Granada septiembre 2008