

Perdidos en la batalla: el tratamiento del alumnado socioculturalmente diverso en la reforma de la LOGSE

Cathryn Teasley

Universidad de A Coruña
cathryn@udc.es

Resumen

La LOGSE o Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo de 1990 —producto del gobierno socialista de entonces— impulsó importantes cambios discursivos y programáticos en torno a la igualdad, la integración sociocultural y la democratización del sistema educativo. Sin embargo, cuando apenas se ha finalizado el proceso de implantación de esta reforma, el actual gobierno conservador se dispone a lanzar una «contrarreforma», desafiando así la educación comprensiva plasmada en la LOGSE.

Pero mientras los proponentes dominantes de una reforma o la otra pugnan por el control ideológico y material de la escolarización en un Estado Español cada vez más diverso y recontextualizado, otras voces cruciales quedan silenciadas. Una de las grandes tragedias e ironías de este proceso de negación es que, justamente en el actual contexto histórico en que la presencia demográfica en la escolarización de dichas voces silenciadas —sobre todo las que proceden de colectivos inmigrantes y gitanos— ha experimentado un incremento significativo, la Ley de Calidad en la Enseñanza amenaza con cerrar las puertas al proyecto democratizador del sistema educativo.

El cometido de este trabajo es, pues, revelar los vacíos, las negaciones y las preferencias culturales en esta encrucijada legislativa, en la que las identidades colectivas son filtradas por políticas educativas enfrentadas. Como veremos, los intentos a veces sesgados aunque loables de la LOGSE por mitigar este proceso de criba sociocultural sólo se han encontrado con una palpable resistencia hegemónica.

Palabras clave: diversidad cultural, política educativa, integración, inmigrantes, gitanos, lengua.

Resum

La LOGSE o Llei Orgànica d'Ordenació General del Sistema Educatiu de 1990 —producte del govern socialista d'aleshores— va impulsar importants canvis discursius i programàtics entorn a la igualtat, la integració sociocultural i la democratització del sistema educatiu. Malgrat tot, quan gairebé s'ha finalitzat el procés d'implantació d'aquesta reforma, l'actual govern conservador es disposa a treure una contrareforma, desafiant així l'educació comprensiva plasmada en la LOGSE.

Però mentre els diferents bàndols que proposen una o una altra reforma pugnen pel control ideològic i material de l'escolarització en un Estat Espanyol cada vegada més divers, altres veus queden silenciades. Una de les grans tragèdies i ironies d'aquest procés

de negació és que, justament en l'actual context històric en que la presència demogràfica en l'escolarització de les veus silenciades —sobre tot els que procedeixen dels col·lectius d'immigrants i gitanos— han experimentat un increment significatiu, la Llei de Qualitat en l'Ensenyament amenaça amb tancar les portes al projecte democratitzador del sistema educatiu.

Lescomesa d'aquest treball és, doncs, aflorar els buits, les negacions i les preferències culturals en aquesta cruïlla legislativa, en la que les identitats col·lectives són filtrades per polítiques educatives enfrontades. Com veurem, els intents a vegades esbiaixats tot i que lloables de la LOGSE per mitigar aquest procés de sedàs sociocultural només s'ha trobat amb una palpable resistència hegemònica.

Paraules clau: diversitat cultural, política educativa, integració, immigrants, gitanos, llengua.

Abstract

The «LOGSE» —an ambitious educational reform law of 1990 set forth by a then Socialist-Party majority government— reflects some important discursive and programmatic shifts regarding sociocultural equality and integration, and the democratization of Spanish schooling. Yet no sooner has the reform been fully implemented than an impending «counter-reform», launched by the current conservative government, already poses a challenge to comprehensive education, as instated by the LOGSE.

And tragically, as the dominant proponents of one reform or another battle over the ideological and material control of schooling in a newly situated and increasingly diverse Spanish State, certain other voices remain unheard or silenced. One of the great ironies of this process of negation is the fact that, in the present historical context, when many such silenced voices —especially those belonging to immigrants and Gypsy/Roma collectives— have come to participate in Spanish schooling in ever-increasing numbers, the «Quality in Teaching Law» threatens to close the doors to the democratization of the educational system.

The task of this paper, then, will be to draw out the cultural voids, negations and preferences at this legislative juncture, as group identities are filtered through competing educational policies. For, as we shall see, the LOGSE=s at times biased but laudable attempts to mitigate this cultural weeding-out process have only met with palpable hegemonic resistance.

Key words: cultural diversity, educational policy, integration, immigrant, Gypsy, language.

Sumario

Introducción	El tratamiento de los factores de cultura y origen socioeconómico
El tratamiento de la LOGSE del alumnado con primeras lenguas no oficialmente reconocidas	Conclusión: implicaciones del análisis
	Referencias bibliográficas

Introducción

Hace ya más de una década que el Estado Español aprobó la Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo de 1990 (la LOGSE), una ley producto de la política educativa de un gobierno socialista. Ahora, con la LOGSE todavía en proceso de implantación en muchas zonas del Estado, el gobierno actual del Partido Popular ya la está modificando y, en el futuro próximo, la sustituirá con la Ley de Calidad de la Educación. Más que profundizar en los motivos tras esta decisión política, este estudio se ocupará de una cuestión que queda a menudo marginada de entre los intereses de los partidos, pero que sí atañe a los intereses educativos de las poblaciones que menos voz tienen en la política educativa. En esta encrucijada legislativa pues, ¿hasta qué punto se abordan las diversas formas de discriminación sociocultural experimentadas por colectivos de estudiantes cuya diversidad étnica, económica y lingüística resulta desfavorecida¹ en el Estado Español? Se plantea esta cuestión con respecto tanto a las finalidades de la propia LOGSE —una ley que, por otra parte, ha puesto en marcha un paso muy importante hacia la comprensividad y la democratización de la enseñanza pública—, como a las finalidades de su actual reforma por los últimos Reales Decretos sobre Enseñanzas Mínimas y la venidera Ley de Calidad. Indagar en el tratamiento de las minorías étnicas en esta legislación básica es de suma importancia si coincidimos en que, en cualquier reforma educativa, fomentar un sistema educativo —y por extensión, una sociedad— más justo es una meta prioritaria. En este sentido, una reforma del sistema educativo ha de prestar especial atención a todo un conjunto de factores sociales para poder reducir las tendencias y sesgos negativos que sufren unos sectores de escolares más que otros.

Mediante el análisis crítico aquí expuesto, por lo tanto, se examinarán algunos aspectos específicos del *discurso* de la LOGSE y de su actual reforma, teniendo en cuenta las necesidades de colectivos de estudiantes entre los que confluyen tres factores socioculturales cruciales y determinantes: 1) clase u origen socioeconómico «desfavorecido»; 2) lengua o variedad lingüística no reconocida en la Constitución del Estado Español como «cooficial» con el castellano, y/o identificada desde la institución educativa como deficiente²; y 3) identidad étnica, cultural o nacional diferente de las identidades etno-nacionales habitualmente aludidas del Estado Español³. También está incluido en este tercer factor la categorización social de pertenencia a una llamada «raza» no «blan-

1. El término «desfavorecida(-o, -as, -os)» se refiere a personas que reúnen una o más de las siguientes características: viven en la pobreza, su rendimiento escolar se sitúa por debajo de la media del Estado, y/o sus padres abandonaron sus estudios a partir de (o antes de cumplir) los catorce años de edad.
2. Véanse unos análisis críticos de las implicaciones del empleo habitual de la noción de *deficit* en McCarthy (1994) o en Ogbu y Matute-Bianchi (1986).
3. Las identidades étnicas y/o nacionales típicamente citadas en dicho contexto incluyen —además de la española— las de las comunidades autónomas con lengua propia, sobre todo la catalana, la vasca y la gallega.

ca». Ahora bien, los colectivos que más reúnen estas características en el contexto educativo del Estado están constituidos en su mayoría por escolares gitanos e inmigrantes (Asociación Presencia Gitana, 2000; Asociación Secretariado General Gitano, 2000; Calvo Buezas, 1990a, 1990b, 1995, 2000; Enguita, 1999; Izquierdo, 1996). Por consiguiente, son estos escolares quienes pondrán indirectamente a prueba la legislación educativa básica vigente.

El tratamiento en la LOGSE del alumnado con primeras lenguas no oficialmente reconocidas

Hablantes silenciados

En 1996, activistas y especialistas procedentes de casi noventa países firmaron en Barcelona la Declaración Universal de Derechos Lingüísticos que plantea la elaboración de un corpus de legislación internacional que protegería los derechos lingüísticos reconocidos en dicha Declaración⁴. Sin embargo, la inmensa mayoría de los estados del mundo o ignora o limita los derechos lingüísticos en su legislación educativa (Skutnabb-Kangas y Phillipson, 1994). En España, el tipo de diversidad lingüística que no se reconoce en la Constitución resulta, si no totalmente ignorada por la LOGSE y por su actual reforma, abordada de forma muy indirecta, sí ambivalente e incluso contradictoria. En este conjunto de legislación, no existe mención *explícita* de la posible implicación o uso de lenguas no oficiales como medios de enseñanza/aprendizaje de las áreas varias de los currículos. En cambio, sí existe en la LOGSE un tratamiento deliberado, en casi todos los niveles de escolarización, de tres categorías de lengua: 1) la del castellano como la lengua dominante; 2) la de las lenguas cooficiales de las comunidades autónomas; y 3) la de las lenguas extranjeras. La Ley, aparte de explicitar el estudio de estas lenguas como objetivos o contenidos curriculares, también ofrece una serie de disposiciones generales en las que se contemplan el castellano junto con las lenguas autónomas como lenguas vehiculares de enseñanza/aprendizaje. De hecho, tanto el Título Primero de la LOGSE como la propia Constitución del Estado identifican el aprendizaje del español como un *deber*, mientras el aprendizaje de las lenguas autónomas figura como un mero *derecho*⁵. Por lo tanto, esta jerarquización de las lenguas constitucionales pone en evidencia que la LOGSE fue creada, en primer lugar, por y para ciudadanos

4. Véase la página web: <http://www.linguistic-declaration.org/index-gb.htm>.

5. Respecto a la implicación de las lenguas de las comunidades autónomas en la educación, la legislación varía según la comunidad en cuestión. En Galicia, por ejemplo, el Decreto 247/1995 estipula que la lengua vehicular dominante en Educación Infantil debe ser la que la mayor parte del alumnado de un centro oye o habla en casa (mayoritariamente el gallego en zonas rurales) y lo mismo se aplica a Educación Primaria siempre y cuando esta lengua no interfiera con la adquisición completa del castellano. En Educación Secundaria las lenguas vehiculares se determinan por áreas de los currículos. No obstante, bien sabido es la existencia de un fuerte sesgo hacia el uso del castellano en las escuelas, lo cual viola de manera continuada y constante este decreto (Confederación Intersindical Galega-Ensino/Asociación Sócio-Pedagógica Galega, 2001; Nova Escola Galega, 2001). Es más, un decreto posterior

y ciudadanas castellanohablantes y luego para hablantes de las lenguas de las comunidades autónomas «periféricas», pero mucho menos para *cualquier escolar* (incluyendo residentes o personas indocumentadas) cursando estudios en territorio español. Refleja también, y como veremos, una mirada firme hacia Europa, no hacia otros continentes del mundo. Pero esta orientación europeísta, considerada progresista y abierta en su momento, ya puede que no lo parezca tanto si consideramos que, hoy en día, uno de cada cuatro nuevos cotizantes de la Seguridad Social en España procede de la inmigración y, de este grupo, el sector *no* europeo, compuesto principalmente por trabajadores de Marruecos —en un 60%—, *duplica* al sector de inmigrantes cotizantes europeos, según el censo 2000 del Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales⁶.

No obstante, debemos señalar que, dejando mucho margen de interpretación, la diversidad lingüística sí encuentra alusión en la LOGSE, aunque de manera muy indirecta. Por ejemplo, en el Título Quinto de la Compensación de las Desigualdades en la Educación —un apartado clave—, el Artículo 64 subraya la importancia de iniciar la educación compensatoria en Educación Infantil:

Las Administraciones educativas asegurarán una actuación preventiva y compensatoria garantizando, en su caso, las condiciones más favorables para la escolarización, durante la educación infantil, de todos los niños cuyas condiciones personales, por la procedencia de un medio familiar de bajo nivel de renta, por su origen geográfico o por cualquier otra circunstancia, supongan una desigualdad inicial para acceder a la educación obligatoria y para progresar en los niveles posteriores (Art. 64).

En todo caso, la Ley ofrece pocas sugerencias que atañen *directamente* a estas «condiciones más favorables». De hecho, aparte de la noción importante en este Artículo 64 de una «actuación preventiva», el resto del Título Quinto contempla de manera estrictamente compensatoria las desigualdades de carácter social. Además, mientras se contemplan factores como origen socioeconómico, etnia o procedencia regional, la diversidad lingüística no figura entre ellos⁷ (aunque sí podría incluirse en la categoría de desigualdades étnicas o «de otra índole» [Artículo 63.2]). Se ha incluido, sin embargo, otro artículo con lenguaje prometededor, aunque no sin sus contradicciones. El Artículo 65.3 afirma:

Sin perjuicio de lo dispuesto en el capítulo quinto de esta ley, las Administraciones educativas dotarán a los centros cuyos alumnos tengan especiales dificultades para alcanzar los objetivos generales de la educación básica debido a sus condiciones sociales, de los recursos humanos y materiales necesarios para compensar esta situación. La organización y programación docente de estos centros se adaptará a las necesidades específicas de los alumnos.

(Decreto 79/1994) permite que el alumnado recién llegado a Galicia (en su mayoría castellanoparlante) quede exento de las pruebas de evaluación de la materia de lengua gallega.

6. Véase un informe sobre este censo en *El País* del 4 de junio de 2001, p. 79.

7. Tampoco el género aparece como categoría en este corto título.

No obstante, mientras tal promesa no venga acompañada por medios concretos (más allá de la provisión de transporte, comedores, becas y actividades extraescolares), por una formación de profesorado alternativa⁸, o por opciones estructurales/organizativas específicas —todas éstas entre las mayores reivindicaciones del profesorado—⁹, será difícil imaginar que, sin ni siquiera mencionar las condiciones lingüísticas, se pueda garantizar un presupuesto y unos recursos humanos suficientes para proporcionar incluso lo mínimo necesario para la enseñanza en una primera lengua no oficial.

Necesidad y viabilidad de una educación plurilingüe

Con todo, se podría argumentar que el sistema educativo, en términos prácticos, no sería capaz de hacer frente a la multitud de primeras lenguas presentes entre sus escolares. No negamos que la educación plurilingüe constituye un reto muy complejo e incluso difícilmente viable al cien por cien, pero visto desde el campo de la Educación Bilingüe, sí sabemos que es *posible* paso a paso, tal vez de manera limitada al principio. Investigadores como Wallace E. Lambert y G. Richard Tucker (1972), Tove Skutnabb-Kangas (1976), Tove Skutnabb-Kangas y Robert Phillipson, et al. (1994) o Jim Cummins (1994, 1999), nos ofrecen estudios bien documentados, análisis exhaustivos, ejemplos positivos y propuestas serias respecto a la viabilidad de esta cuestión en los contextos educativos de Canadá, Europa (y varios países del mundo) y Estados Unidos, respectivamente. Sin entrar en los detalles de sus estudios, lo importante de esta investigación son las implicaciones que tiene en cuanto a derechos lingüísticos básicos, acceso igualitario al aprendizaje, estructuras y métodos pedagógicos coherentes y estudiados, y prioridades *presupuestarias e ideológicas* del Estado.

Existe, de hecho, todo un corpus de investigación sobre la variación lingüística en la educación¹⁰. Jim Cummins (1983, 1985), por ejemplo, ha revelado que cuando una niña o un niño de cuatro o cinco años comienza sus estudios en una lengua culturalmente mayoritaria y prestigiada, pero no propia, y

8. En el Título Cuarto de la Calidad de la Enseñanza, se contempla la «superación de todo tipo de estereotipos discriminatorios, subrayándose la igualdad de derechos entre los sexos» (Art. 57.3), pero luego no se abordan directamente las otras formas de discriminación, ni cómo el profesorado puede luchar contra la perpetuación de ellas. Tampoco se abordan de manera *directa* en la posterior Ley Orgánica de Participación, Evaluación y Gobierno de los Centros Educativos (LOPEGCE).
9. Sobre las demandas del profesorado a este respecto, véanse Calvo Buezas (1995), Contreas Domingo (1997a), Escudero y González (1994), Enguita (1995), Fundación Hogar del Empleado (2000), Martínez Bonafé (1998), Pérez Gómez, Barquín Ruiz y Angulo Rasco (1999) y Torres Santomé (1998).
10. Véanse, sobre todo, los estudios sociológicos y lingüísticos de Bernstein (1972, 1990) Heath (1986), Cohen y Swain (1976), Cummins (1983, 1985, 1994, 1999), Fishman (1989), Genesee (1987), Krashen (1981), Krashen y Biber (1988), Lambert y Tucker (1972), Labov (1972), Perry y Delpit, et al. (1998), Skutnabb-Kangas (1976) Skutnabb-Kangas y Phillipson, et al. (1994) y Wong Fillmore (1988).

sin haber desarrollado su propia lengua hasta formar una base adecuada para emprender la lectoescritura en ella, tal estudiante tiende a experimentar un retraso mayor en la comprensión lectora y expresión escrita frente a los estudiantes hablantes nativos de la lengua mayoritaria. Incluso para escolares jóvenes *ya alfabetizados en su propia lengua*, el período de conseguir soltura plena en una segunda lengua varía de tres a cinco años para comprenderla y hablarla, y de cinco a siete años para leerla y escribirla sin mayores problemas. No debe de sorprender, por lo tanto, que los casos de fracaso escolar entre el alumnado lingüísticamente minoritario o desprestigiado abundan frente al fracaso entre escolares hablantes de la lengua de prestigio, según este investigador y los anteriormente citados. Como veremos más adelante, estos datos tienen profundas implicaciones para la escolarización en España del alumnado tanto inmigrante como gitano.

La clase social es otro factor que condiciona la comprensión y la expresión oral y escrita. Basil Bernstein (1972) ha demostrado —mediante su conocido estudio del habla entre familias inglesas— que el factor de *clase social* condiciona el modo y la medida en que se emplean ciertos códigos del habla: los códigos «restringidos», por ejemplo, son mejor entendidos por un grupo limitado de hablantes; los códigos «elaborados», en cambio, son entendidos por la mayor parte de hablantes de la lengua. Bernstein descubrió que, por lo general, las personas procedentes de la clase trabajadora tienden a usar más códigos restringidos en contextos formales (la escuela). Mientras este uso de códigos restringidos no es en absoluto indicativo de la capacidad intelectual de los hablantes —como ha comprobado Labov (1972) en otro importante estudio sobre hablantes afroamericanos habitantes de los *ghettos* urbanos—, sí constituye un terreno para la discriminación social desde los usos lingüísticos hegemónicos. En un sistema educativo construido a partir de los cánones culturales y pautas lingüísticas procedentes de las clases medias y elites, no se integran fácilmente, ni hay mucho interés en integrar usos lingüísticos divergentes de su norma, lo cual acaba por perjudicar el desarrollo de la lectoescritura en hablantes de variedades lingüísticas no estándares.

Por otra parte, unos estudios realizados por el Ministerio de Educación secundan indirectamente los resultados de Bernstein. Estos estudios abordan el nivel de formación en jóvenes según el nivel de estudios de sus padres, y han constatado que cuanto más formados sean éstos últimos, mayor sea también el nivel de formación (o de calificaciones) de los primeros (Centro de Investigación y Documentación Educativa [CIDE] 1999, 1997; Instituto Nacional de Calidad y Evaluación [INCE] 2000).

Las estadísticas respecto al éxito/fracaso escolar entre jóvenes gitanos e inmigrantes, frente al alumnado mayoritario, proporcionan otra óptica tajante sobre esta problemática. Y en esta cuestión es la población escolar gitana la que destaca (Enguita, 1999). De hecho, de la población gitana de España (casi un millón de personas entre los 40 millones en total), nada menos que la mitad tiene 16 años o menos, pero aún así, apenas un 30% de esa mitad está plenamente escolarizado (Asociación Presencia Gitana, 2000). Del 70% restante, el

5% no está escolarizado, mientras que entre el 60% y el 70% ha experimentado varios grados de fracaso escolar (Asociación Secretariado General Gitano, 2000).

Además, en un estudio del alumnado gitano español-caló parlante¹¹ en las zonas urbanas de Zamora y Salamanca (Bueno Aguilar, 1993), se ha concluido que la funcionalidad comunicativa del lenguaje de los sujetos de etnia gitana representa «una unidad y una continuidad» (p. 187) entre parlantes gitanos, pero cuando éstos entran en diálogo con hablantes del castellano estándar, la población mayoritaria (paya) español hablante tiene una ventaja comunicativa con respecto a la gitana en funciones interpersonales y representativas (verbales e incluso no verbales). La desventaja comunicativa que tiene el alumnado gitano en este contexto se debe en parte a lo que este investigador califica de «errores lingüísticos» en su habla, frente —se supone— al castellano estándar¹². También indica que la edad de los seis años resulta crítica para estos escolares gitanos en la formación de una base lingüística necesaria para un desarrollo posterior adecuado y continuado del lenguaje. Otro investigador, Mariano F. Enguita (1999), también aborda el uso del caló, aunque desde una perspectiva menos funcional. Su análisis se basa, en cambio, en los derechos sociolingüísticos: dado que el uso del romanó (la lengua original del pueblo gitano europeo) ha sido, históricamente, motivo de represión y persecución en España, su posible reconocimiento e incorporación en la legislación educativa se ha encontrado con escepticismo entre los colectivos gitanos, quienes temen otro nivel de segregación similar al tipo ya experimentado mediante las escuelas-puente, ahora suprimidas (Muñoz Sedano, 1989, citado en Enguita, 1999). No por esta razón, sin embargo, se puede condonar el continuado rechazo o exclusión del caló en la escolarización.

En cuanto a la población escolar inmigrante, los estudios cuantitativos realizados sobre el éxito/fracaso escolar aún son escasos; no obstante, la Fundación por la Modernización de España presentó en junio de 2000 el estudio *El fracaso escolar*, cuyos coordinadores advierten que, con la creciente escolariza-

11. El caló ibérico está clasificado por la mayoría de lingüistas como dialecto del español, portugués, catalán, etc., y está compuesto por aproximadamente un 20% de léxico procedente del romanó (Courthiade, 1998).
12. Al utilizar el término «errores lingüísticos» (p. 130), el autor ha aplicado un análisis de errores al estilo de Richards (1974), y dentro de un marco funcional general para examinar el uso del lenguaje y la fluidez comunicativa entre el alumnado gitano (predominantemente español-caló parlante) y payo (predominantemente español parlante). De todas formas, facilitaría la comprensión de estos «errores lingüísticos» si también este investigador explicase el normativismo implícito del «lenguaje correcto». Es decir, los criterios por los cuales se puede calificar un acto comunicativo o un enunciado de *erróneo*, o no, están desafiados por sociolingüistas como Cook-Gumperz, et al. (1986) porque, si la interlocutora comunica sus ideas con éxito y facilidad de comprensión *por parte de los demás interlocutores*, a pesar de los supuestos errores gramaticales-funcionales que comete, o si todos comparten los mismos supuestos errores, realmente no son «errores» sino variantes de la lengua normativa en cuestión. También depende del contexto social de la comunicación: ¿se trata de comunicación *intragrupal*, o *intergrupal*? En el primero de estos casos, se supone que la lengua en cuestión (en este caso, la del alumnado gitano) está contrastada contra una normativa (el español hablado mayoritariamente en Zamora y Salamanca).

ción de inmigrantes, puede aumentar el índice de fracaso si las condiciones sociales de esta población no mejoran (Marchesi y Hernández Gil, 2000). Los pocos estudios españoles realizados sobre inmigrantes se centran en latinoamericanos, y los resultados coinciden en que estos colectivos generalmente consiguen rendimientos bajos o medios en las escalas (Juliano, 1993). Otro dato significativo es que las hijas e hijos más jóvenes de los inmigrantes son quienes tienen mayores problemas de adaptación en las escuelas (Juliano, 1993). En todo caso, cabe deducir que —si en países como Francia, Alemania, Inglaterra, Japón, Australia o EE UU, donde existen una presencia y un crecimiento superiores de colectivos inmigrantes, el nivel de fracaso escolar entre estas poblaciones se mantiene relativamente más alto que los niveles de las respectivas poblaciones escolares mayoritarias (Ogbu y Matute-Bianchi, 1986)—, será muy probable que este mismo proceso de fracaso desproporcionado ocurra también en el sistema educativo español si no se plantean cambios serios en la legislación y en la práctica educativa en general.

Volviendo a la LOGSE, ¿cuáles son realmente las condiciones lingüísticas «más favorables» de escolarización en Educación Infantil para estos colectivos de estudiantes? En la práctica educativa, sólo hace falta acudir a las escuelas y las aulas para observar que se dan bastantes casos de profesorado que cree que la condición lingüística «más favorable» para el alumnado más joven —a pesar de su lengua materna— es la formación monolingüe en la lengua del poder (el castellano tiene este papel en el contexto estatal global)¹³. Muchas veces se da por hecho que las niñas y los niños pequeños aprenden idiomas más rápido. Pero este «más rápido» del sentido común es muy relativo y depende de otros factores socioculturales varios. Como se ha señalado, el mito respecto a la supuesta facilidad con que el alumnado más pequeño adquiera la lengua dominante, como segunda lengua, se va derrumbando a medida que la mayoría de los niños y niñas que hablan y oyen en casa una lengua socialmente desprestigiada (o marginada en la escolarización) vayan avanzando por el sistema educativo y logrando un rendimiento cada vez más bajo, incluso los que se incorporaron en Educación Infantil. De hecho, un estudio reciente ha revelado que, en el caso de Galicia, el 91,5% de los centros estudiados de Educación Infantil y del primer ciclo de Educación Primaria, en los que el idioma habitual del alumnado es el gallego, no cumplen con la normativa lingüística que establece que, en estos niveles educativos, se ha de usar en clase la lengua materna predominante entre el alumnado (Confederación Intersindical Galega-Ensino/Asociación Sócio-Pedagógica Galega, 2001). Si el panorama institucional es así para una lengua constitucionalmente reconocida, imaginemos la situación para las lenguas que no lo son.

13. De hecho, éste es un tema candente en Cataluña. En zonas donde se concentran poblaciones de alumnado marginado cuya lengua materna es precisamente el español, pero cuya escolarización se realiza mayoritariamente en catalán, el debate versa sobre cuál debería ser la lengua vehicular principal de enseñanza, dados el origen socioeconómico (de clase social desfavorecida) y la lengua materna (el español) de este alumnado, y todo en un contexto sociopolítico de recuperación del catalán como lengua dominante en su propia comunidad (frente al castellano).

Finalmente, la enseñanza de lenguas extranjeras viene limitándose en la escolarización obligatoria al inglés y francés (lenguas europeas), lo cual ha restringido no sólo el aprovechamiento de las primeras lenguas del alumnado inmigrante, sino también el enriquecimiento intercultural que pueden disfrutar las alumnas y los alumnos *mayoritarios*. Ciertamente existe legislación especial para atender al alumnado inmigrante en centros escolares donde sus poblaciones son concentradas. Por ejemplo, hay convenios con Marruecos y Portugal para atraer y emplear en España a profesorado nativo de árabe o portugués¹⁴. Existe, también, legislación educativa dirigida específicamente a la integración de estudiantes procedentes de Bosnia; pero todas estas iniciativas, aunque positivas, son de carácter específico, aislado y provisorio, y no abordan de manera global la diversidad lingüística cada vez más patente en la escolarización.

En resumen, esta realidad pone en evidencia la necesidad urgente de exigir que la legislación educativa contemple —incluso de forma limitada— el derecho *básico y universal* a aprender en la lengua propia, sea cuál sea. Este proceso podría iniciarse mediante proyectos de investigación-acción en los centros escolares, tal vez con la colaboración de especialistas. Estos esfuerzos demostrarían ante las comunidades escolares y las autoridades educativas la necesidad y la posibilidad de que la Ley desarrolle este derecho.

Respecto a las nuevas reformas introducidas por la actual ministra de Educación, reflejan una política lingüística poco alentadora e incluso contraria a las recomendaciones del presente análisis. Consideremos, por ejemplo, algunos extractos de la presentación y el cuadro-resumen de los reales decretos sobre Enseñanzas Mínimas, disponibles en una página web del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (2001):

Por último, y siguiendo las recomendaciones del *Año Europeo de las Lenguas*, se ha introducido un bloque de contenidos (...) [y] habilidades comunicativas, con el fin de que los alumnos avancen en la competencia oral y escrita (cursiva añadida; extracto de la «presentación» de los nuevos decretos).

Se presta especial atención a dos aspectos: **variedades de la lengua española** (incluido el español de América) y la **relación entre la lengua y las nuevas tecnologías** (negrilla original; cursiva añadida; extracto del «cuadro resumen» de los nuevos decretos).

Se profundiza en la **Literatura Española...** (negrilla original; extracto del «cuadro resumen» de los nuevos decretos).

...incorporando novedades en las **normas lingüísticas** y en el **reconocimiento de la realidad plurilingüe y pluricultural** de España (negrilla original; extracto del «cuadro resumen» de los nuevos decretos).

Dada la centralidad y el refuerzo del español como «la lengua» objeto principal de estos extractos, el último extracto nos incita a la pregunta: ¿Hasta qué punto puede una legislación tan sesgada hacia lo español reflejar la «realidad plu-

14. Véase, por ejemplo, el Programa de Instrucción 1996/2952 o la Dirección General de Centros Educativos de 1996.

rilingüe y pluricultural de España)? Predéciblemente, resulta que no hay mención alguna en los reales decretos de la presencia en España de hablantes de lenguas *no* recogidas en la Constitución. Estos decretos sí reconocen las variedades americanas del español, pero las nuevas Enseñanzas Mínimas se limitan a un marco de aprendizaje de las lenguas «constitucionales» y «europeas» en lo referente a esta «realidad plurilingüe» de España. Como veremos con mayor claridad en el siguiente apartado, tampoco lo hace el anteproyecto de la Ley de Calidad de la Educación.

El tratamiento de los factores de cultura y origen socioeconómico

A través del análisis anterior de la diversidad lingüística, han salido a la luz gran parte de las instancias del tratamiento de estos últimos dos factores de cultura minoritaria (etnia, religión, nacionalidad, región de origen y «raza») y de clase socioeconómica desfavorecida. Por lo tanto, examinaremos estas últimas cuestiones de cultura y clase social mediante el enfoque más general del *currículum oculto* (Jackson, 1994; Torres Santomé, 1992), para ver cómo la política educativa ha plasmado su discurso axiológico tanto en la LOGSE como en los nuevos reales decretos sobre Enseñanzas Mínimas y en la venidera Ley de Calidad de la Educación. Así, procuraremos revelar el tipo de hegemonía sociocultural que determina lo incluido y lo excluido en los textos legales, con su marco teórico, sus objetivos (en cuanto al rendimiento relativo de los colectivos sociales), su estructura y los recursos o medios que designan.

Diversidad sociocultural minoritaria y el currículum oculto de la política educativa

Evidentemente, los ejemplos presentados en lo referente al tratamiento de las lenguas no dominantes en la LOGSE y los reales decretos constituyen sólo algunas manifestaciones de los valores y las concepciones culturales mayoritarias, entre las que prima lo español, seguido por las identidades étnicas y nacionales «periféricas» y un importante eurocentrismo. Al margen de estas preferencias, sin embargo, tampoco podemos ignorar que la LOGSE ha significado un enorme paso hacia una escolarización más comprensiva y democrática gracias, sobre todo, a la introducción estructural de la Educación Secundaria Obligatoria (ESO), que ha aumentado por dos años la edad mínima de formación común (no diferenciadora). Además, la LOGSE ofrece, de principio a fin, un discurso innovador y sociológicamente informado relevante a los escolares minoritarios. Este discurso se destaca en el Preámbulo, el Título Preliminar y sobre todo en el Título Quinto de las Desigualdades en la Educación —el cual examinaremos en detalle a continuación—, y menos explícitamente entre las diferentes etapas de Educación Primaria y Secundaria, y en el Título Cuarto de la Calidad de la Enseñanza (de la LOGSE). Consideremos, por ejemplo, los valores reflejados en los siguientes segmentos de la LOGSE:

En el Preámbulo (énfasis añadidos):

Tal formación plena ha de ir dirigida al desarrollo de su capacidad [del alumnado] para ejercer, de manera crítica y en una sociedad axiológicamente *plural*, la libertad, la *tolerancia y la solidaridad* (p. 7).

En la educación...se adquieren los hábitos de *convivencia democrática* y de *respeto mutuo*... (p. 7).

La educación permite, en fin, avanzar en la lucha contra la *discriminación y la desigualdad*, sean éstas por razón de *nacimiento, raza, sexo, religión u opinión, tengan un origen familiar o social*, se arrastren tradicionalmente o aparezcan continuamente con la dinámica de la sociedad (p. 7).

El dominio, en fin, del acelerado cambio de los conocimientos y de los *procesos culturales* y productivos requiere una formación básica más prolongada, más versátil... (p. 9).

...la educación puede y debe convertirse en un elemento decisivo para la superación de los *estereotipos sociales asimilados a la diferenciación por sexos*... (p. 12).

En el Título Preliminar:

La formación para la *paz, la cooperación y la solidaridad* entre los pueblos (Art. 1g).

La efectiva igualdad de *derechos entre los sexos*, el rechazo a todo tipo de *discriminación* y el respeto a *todas las culturas* (Art. 2.3.c).

En las etapas varias de la educación:

Apreciar los *valores básicos* que rigen la vida y la *convivencia humana* y obrar de acuerdo con ellos (Art. 13e).

Comportarse con *espíritu de cooperación*, responsabilidad moral, *solidaridad y tolerancia*, respetando el principio de la *no discriminación* entre las personas (Art.19d).

...la organización de la docencia atenderá a la *pluralidad de necesidades*, aptitudes e intereses del alumnado (Art. 21.1).

Analizar y *valorar críticamente las realidades del mundo*...(Art. 26.c).

Todas estas nociones son esperanzadoras y reflejan un intento importante a superar formas de discriminación subyacentes en casi todos los procesos educativos. Nociones como «solidaridad», «convivencia», «igualdad», «no discriminación» o «tolerancia», se han dado en llamar temas *transversales* por la forma en que permean la Ley, y consecuentemente, la organización y los contenidos curriculares de la escolarización (González Rodríguez, 1994; Jares, 1998; Santos Rego, 1994).

No obstante, existen también ciertas contradicciones provocadas por el lenguaje tanto interno como externo a este conjunto de afirmaciones. Por ejemplo, es contradictorio insistir en la solidaridad ante diversas culturas cuando el único ámbito político y cultural no estatal mencionado reiteradamente es Europa —no África, América Latina, Asia o Oceanía—. También es contradictorio hablar de «tolerancia» (Art. 19d) porque, implícito en este término reside una perspectiva cultural unilateral de «aguantar» en lugar de respetar de manera bi o multilateral: ¿Quién ha de «tolerar» a quién? Parece que son los escolares mayoritarios, el profesorado, las familias mayoritarias, etc., quiénes deben tole-

rar o aguantar al alumnado minoritario. Es contradictorio, también, la forma en que la LOGSE aborda en las etapas de escolarización el aprendizaje de los «valores básicos» de la vida (Art. 13e) y de «la cultura» (Art. 18) dado que, de nuevo, estas nociones nos incitan a preguntar: ¿Qué valores básicos y qué cultura? La *Cultura* de referencia permanece como noción general indefinida que, por lo tanto, alude implícitamente y por defecto a unos valores dominantes (españoles) considerados como los más merecedores de estudio. No cabe duda que sería más representativo y coherente hablar de «culturas» en plural.

Por otra parte, mientras resulta positivo el hecho de que el Artículo 65.3 del Título Quinto de la LOGSE intente devolver la responsabilidad de adaptarse a la *institución* y no tanto al alumnado socioculturalmente diverso, perdura una dinámica del tipo *nosotros frente a ellos* en el simple hecho de caracterizar a este alumnado como con «especiales dificultades» (Art. 65.3) ante una norma *pre-establecida*. Y es aquí donde se encuentra la diferencia fundamental entre un cambio meramente compensatorio y una reforma educativa más profunda. En realidad, las compensaciones sólo sirven para reducir los efectos discriminatorios de un sistema preconcebido y relativamente estable. Dado que el sistema educativo español surgió, y ha respondido históricamente a las necesidades y demandas principalmente de las clases acomodadas y «cultas» (Enguita, 1995; Lerena, 1976; Pérez Gómez, 1998; Torres Santomé, 1998; Varela y Álvarez-Uría, 1991), una reforma a favor de la igualdad y la inclusión cambiaría tal punto de partida, lo cual implicaría, inevitablemente, una orientación y un compromiso político con la promoción de una sociedad menos competitiva y jerarquizante (Apple, 1995; Freire, 1985; Giroux y Flecha, 1994; Lerena, 1976; Martínez Bonafé, 1998; McCarthy, 1994). Para entender en términos discursivos este argumento, consideremos una yuxtaposición que contraste los mensajes entre el Artículo 65.3 del Título Quinto de la LOGSE y una reelaboración hipotética de este artículo que dirige el fracaso hacia el *sistema* (no hacia el alumnado).

Texto original del Artículo 65.3 (énfasis añadidos):

Sin perjuicio de lo dispuesto en el capítulo quinto de esta ley, las Administraciones educativas *dotarán a los centros cuyos alumnos tengan especiales dificultades para alcanzar los objetivos generales de la educación básica debido a sus condiciones sociales*, de los recursos humanos y materiales necesarios para compensar esta situación. La organización y programación docente de estos centros se adaptará a las necesidades específicas de los alumnos.

Texto sustitutivo hipotético (a reemplazar el texto destacado en negrilla arriba):

...dotarán a los centros que tengan especiales dificultades para cumplir con los objetivos generales de la educación básica aplicable a todos los colectivos de escolares, de los recursos...

En todo caso, este contraste revela un sesgo difícilmente superable en una institución educativa fruto, en parte, de un sistema económico mayor basado

en la meritocracia y la competitividad, y en parte de una política educativa neoliberal que responde a, y perpetúa, esas jerarquías socioeconómicas (Gimeno Sacristán y Pérez Gómez, 1998; Martínez Bonafé, 1998; Torres Santomé, 1998). Por otra parte, la continuada legitimación legal de los conciertos con centros privados de escolarización ha provocado no sólo una segregación *de facto* entre colectivos de alumnado¹⁵, sino también una especie de abandono social ante la posibilidad de exigir más medios y cambios respecto a la escolarización estrictamente pública y gratuita, y ofrece otra muestra de las maneras en que la propia estructura del sistema educativo reproduce las desigualdades socioculturales y económicas. En este sentido estructural pues, las crecientes minorías étnicas son y serán sistemáticamente perjudicadas no sólo por las cuestiones culturales anteriormente expuestas, sino también por no contar, en su mayoría, entre la clase media que sirve de estándar no sólo del sistema educativo español, sino de la mayoría de los sistemas educativos occidentales (si no de todos ellos)¹⁶.

Por lo tanto, al centrarnos hasta ahora en el discurso de la LOGSE, hemos podido revelar que tras muchos de sus valores explícitos relevantes a las minorías lingüísticas y socioculturales, hay otros implícitos, además de contradicciones y exclusiones. El cuadro de la página siguiente esquematiza algunos de estos valores contradictorios detectados en la LOGSE.

Con todo, es importante reconocer que en estas cuestiones la LOGSE fue el producto de un debate social considerablemente más amplio —teniendo en cuenta, por ejemplo, la divulgación del Libro Blanco previo a la reforma— que su actual reforma. Como ya hemos señalado, los nuevos reales decretos sobre las Enseñanzas Mínimas para la Educación Secundaria Obligatoria (ESO) y el Bachillerato —desarrollados, según varios colectivos representativos del sector educativo, bajo un velo de secretismo¹⁷— privilegian todavía más a la

15. Recordemos los casos de escuelas públicas *guetto* evitadas por madres y padres mayoritarios que prefieren enviar a sus hijas e hijos a colegios concertados para que no se mezclen entre estudiantes pobres o de etnias diversas. Recordemos también que la presencia del alumnado socioculturalmente minoritario en los centros concertados es mucho menor que en los públicos. Esta huida es especialmente aguda entre progenitores payos que quieren evitar el contacto con la población gitana (Enguita, 1999), pero también existe esta dinámica en casos de centros con un alto índice de alumnado inmigrante.
16. Respecto a esta última afirmación, véanse sobre todo Apple (1996), Aronowitz y Giroux (1988), Bourdieu y Passeron (1977), Freire (1985), Gimeno Sacristán y Pérez Gómez, et al. (1989), Giroux y Flecha (1994), Popkewitz (1994), Torres Santomé (1992), Varela y Álvarez-Uría (1991), Whitty, Power y Halpin (1999) y Willis (1988).
17. Después del debate social suscitado como reacción a la reforma de las Humanidades que quiso llevar a cabo la ex ministra de Educación, Esperanza Aguirre, la actual ministra, Pilar del Castillo, ha restringido la divulgación de los borradores de los anteproyectos de ley. Respecto a esta crítica, véanse, por ejemplo, las declaraciones de la Confederación Española de Asociaciones de Padres y Madres, de Comisiones Obreras y de Unión General de Trabajadores, en *El Mundo* del 6 de febrero de 2001. Véanse también las demandas del Sindicato de Estudiantes de Valencia en www.panorama-actual.com del 29 de marzo de 2001, o el artículo de Carlos Arroyo: «La reforma de la Secundaria: 12 críticas al plan del Gobierno», en *El País* del 20 de noviembre de 2000, p. 44. Se puede juntar a estas críticas las de

Valores explicitados en la LOGSE

1. El fomento de la solidaridad, la tolerancia, la igualdad, la no discriminación, la convivencia democrática, la cooperación y la paz.

2. Una preocupación por reducir desigualdades sociales debidas a género, raza, etnia, ámbito de procedencia, o clase social.

3. La compensación de necesidades educativas especiales (o atención a la diversidad).

Valores contradictorios e implícitos

1. a) Casi todas estas nociones, en cuanto a su aplicación a una diversidad cultural que trasciende la de las comunidades autónomas, están limitadas por un claro eurocentrismo. Aprender las lenguas del Estado Español y de Europa (además de manera desigual) constituye la totalidad de la diversidad lingüística reflejada en esta Ley. Este sesgo ejerce en detrimento de las necesidades educativas de los demás colectivos escolares residentes en España.

b) No aborda directamente ni el estado agudo de marginación sufrido por el alumnado gitano desde el comienzo de la educación universal en España, ni la problemática más reciente del creciente estudiantado inmigrante.

2. a) La total omisión de referencias explícitas a la cuestión del uso de primeras lenguas no oficiales representa una manifestación importante de discriminación cultural.

b) La prolongación de ciertas estructuras discriminatorias: los conciertos con centros privados, la falta de claridad y continuidad respecto a los convenios y otros procesos para la compensación de las desigualdades, la oferta no interrumpida de Religión (católica) como asignatura frente a la no oferta de otros estudios religiosos en iguales condiciones.

3. a) La noción de la compensación presupone un *curriculum oculto* respecto a las normas preestablecidas del sistema educativo que excluían ciertos tipos de diversidad estudiantil (¿cuáles son «normales» y cuáles no?).

b) Hay también un tratamiento preferente otorgado a la «educación especial», frente a la «educación compensatoria» (la primera forma parte del «régimen general» mientras la segunda corresponde al «régimen especial»), que privilegia problemas principalmente psicomotores y orgánicos y psicológicos, frente a cuestiones más socioculturales, colectivas y políticas.

cultura española. Este sesgo cultural es evidente no sólo en los extractos previamente expuestos sobre la cuestión lingüística, sino también en los cambios especificados para la enseñanza de Historia (de España), que ahora será más detallada y cronológica, o en el incremento del tiempo dedicado a Lengua y Literatura Española, a expensas de Música y Plástica, pero sin reducciones horarias en Religión (católica), curiosamente. Esta profundización en el control central de los contenidos culturales del currículo nacional subraya un renovado hispano-centrismo frente a perspectivas sobre la historia española que puedan diferir según se contemplen tanto desde las comunidades autónomas como desde la experiencia gitana o desde la realidad de la población inmigrante. De manera más global, demuestra una actitud defensiva de reacción, conservación y refuerzo ante lo que se percibe como una amenaza al proyecto nacional centrista e hispanista de formación cultural: la creciente diversidad cultural del Estado Español debido, entre otros factores, a la inmigración. Además, constituye una especie de bofetada a los intentos (todavía incipientes) de reducir el etnocentrismo y racismo predominantes en la sociedad española, como evidencian no sólo la prensa (el rechazo manifestado por padres y madres mayoritarios ante el ingreso de escolares gitanos en Barakaldo [Bilbao] o ante el de los estudiantes marroquíes en Ceuta; la violencia racista de El Ejido o de Tarrasa [Cataluña], etc.), sino también en los estudios presentados por especialistas del tema, como Calvo Buezas (1990a, 1990b, 1995, 2000), Colectivo IOÉ (1996, 1999), Enguita (1999), Iniesta (1987), Jordán (1994), Juliano (1993), Liégeois (1998), Martínez y Vázquez-Bronfman (1995) o San Román (1986, 1997).

Por otro lado, la venidera Ley de Calidad de la Educación puede resultar todavía más perjudicial para los colectivos socioculturalmente desfavorecidos. El borrador de este nuevo proyecto de ley aún no está fácilmente accesible al público (no figura, por ejemplo, entre los demás borradores y anteproyectos de ley disponibles en la página web del Ministerio de Educación), pero según la información facilitada a la prensa¹⁸, plantea una especie de vuelta atrás a una escolarización obligatoria estructurada de tal manera que constituye un ataque frontal a la comprensividad establecida por la LOGSE: impondrá tres itinerarios de formación diferenciadores que segregarán al alumnado *según su rendimiento académico* y a una edad aún más temprana —a los 14 años— que la ahora establecida por la LOGSE (16 años). Por lo tanto, es predecible que con esta contrarreforma el sistema educativo se convertirá en una institución todavía más selectiva y discriminadora que ahora. Pero los promotores de la Ley de Calidad insisten en que tal reforma supone un esfuerzo por «diversificar» el sistema educativo para que sea más «flexible» y «responda» mejor a una mayor diversidad estudiantil. Diversificar... responder..., de acuerdo, pero ¿para qué fin?, ¿según qué criterios? y ¿para quién? Está más que demostrado por la investigación pedagógica internacional que el alumnado, una vez inser-

18. Véanse, por ejemplo, las declaraciones de Pilar del Castillo en *El País* del 12 de noviembre de 2000.

tado en un itinerario de formación desprestigiado socialmente, tiene poca o ninguna esperanza de «saltar» o cambiar a otros itinerarios de mayor prestigio social. Este fenómeno, conocido como *tracking* en inglés, ha generado una abundancia de literatura científica internacionalmente. Cameron McCarthy ha resumido algunos de los más importantes de estos estudios:

Por ejemplo, estos estudios muestran que: la probabilidad de que se incluyan a las chicas y chicos de las minorías en grupos de bajo o nulo nivel académico es mayor que la de sus compañeros blancos (Fordham, 1990; Grant, 1984, 1985); el estímulo proporcionado por los maestros y sus expectativas en relación con los estudiantes negros e hispanos son inferiores a los referidos a los alumnos blancos (Ogbu y Matute-Bianchi, 1986); los estudiantes negros tienen menos oportunidades de aprendizaje que los blancos (Gamoran y Berends, 1986) y, en último término, los jóvenes negros, hispanos e indios norteamericanos tienen mayor probabilidad de abandonar la escuela que los blancos (*Education Week*, 14 de mayo de 1986; Swartz, 1989). Estos factores raciales se complican con la dinámica de género... (Grant, 1984; 1985; Ogbu, 1978) y la dinámica de clase social... (Marable, 1985) (McCarthy, 1994, p. 136).

Claramente, el objetivo de la *justicia social* —el tercer factor aplicado al presente análisis— no figura entre las metas prioritarias de quienes vuelven a imponer itinerarios diferenciadores de escolarización. Si no se estudian maneras de reformular la educación pública priorizando la justicia social y la igualdad ante la creciente diversidad sociocultural, la institución educativa seguirá reproduciendo y seguramente agudizando las desigualdades socioeconómicas entre colectivos de estudiantes, lo cual representa una injusticia añadida a la discriminación estrictamente etnocultural que surge durante la escolarización. Como explica Paul Willis (1988) en su conocida obra *Aprendiendo a trabajar: cómo los chicos de clase obrera consiguen trabajos de clase obrera*:

Este estudio advierte que los chicos desafectos de la clase obrera responden no tanto al estilo de los profesores individuales y al contenido de la educación como a la estructura de la escuela y del paradigma dominante de la enseñanza en el contexto de su experiencia global y de la posición cultural de clase. Y, sin embargo, el problema sigue siendo que los profesores individuales tienen que continuar con sus desagradables y desmovilizantes contactos en clase con los chicos desafectos, y tratan de situar su contacto cotidiano en una perspectiva más a largo plazo (p. 217).

Conclusión: implicaciones del análisis

Puesta así a prueba la principal legislación educativa del Estado Español, así como su actual (y proyectada) reforma, este microanálisis ha procurado revelar que cuando las tres variables de primera lengua *no reconocida*, cultura *no dominante* y clase social *desfavorecida* coinciden en algunos colectivos de alumnado, como por desgracia es el caso para la mayor parte de escolares de etnia gitana e inmigrantes, constituyen un desafío a la norma subyacente del siste-

ma educativo. A pesar de las buenas intenciones discursivas y programáticas en el caso de la LOGSE, esta ley no supera unos sesgos hegemónicos que favorecen primero al alumnado culturalmente español y de clase media, seguido por el alumnado procedente de las comunidades autónomas con lengua propia, y luego por los de Europa. Por otra parte, las «minorías» étnicas, a pesar de que sean cada vez más numerosas, salen perjudicadas. En este sentido, se ejerce una política oculta que privilegia precisamente los colectivos mayoritarios que menos favorecimiento precisan.

Actualmente, circulan críticas generalizadas respecto a algunos resultados de la implantación de la LOGSE, y son críticas expresadas tanto por parte del profesorado de Educación Secundaria, como por especialistas en política educativa. Versan mayoritariamente sobre la falta de recursos humanos y materiales para atender adecuadamente a la nueva heterogeneidad ahora presente en las aulas de un sistema educativo más comprensivo. Incluso muchos de los principales promotores de la LOGSE recomiendan que la Ley sea «actualizada» (Fundación Hogar del Empleado, 2000) o modificada (Marchesi y Hernández Gil, et al., 2000), aunque no tal y como lo está llevando a cabo el equipo ministerial encargado en esta coyuntura de las reformas. En cambio, estos autores insisten que la titulación única de la ESO es un principio irrenunciable, aunque sí puede flexibilizarse el currículo mediante una mayor optatividad¹⁹.

¿Qué rumbo están tomando, entonces, las nuevas reformas educativas propuestas por dicho equipo y aprobadas por los poderes políticos vigentes? En el contexto social de la actual Ley de Extranjería que ha recortado significativamente los derechos de las personas indocumentadas residentes en España y que sólo permite que la juventud inmigrante sea escolarizada y su salud atendida, las reformas educativas en curso parecen seguir este mismo camino de las restricciones: añadida a la continuada omisión de referencias a la diversidad estudiantil abordada en este estudio, así como al refuerzo de la cultura española, habrá una mayor selección, diferenciación y segregación *de facto* del alumnado impuesto por el sistema. Y sin embargo, la Ley de Calidad saldrá adelante, seguramente, a pesar de los efectos negativos bien documentados que las vías formativas diferenciadoras tienen para el alumnado cultural y socioeconómicamente desfavorecido.

Todos los alumnos deben tener acceso a un *currículum* académico «básico». El hecho de la exclusión de un número desproporcionado de jóvenes (...) de un *currículum* de ese estilo en las escuelas públicas es a la vez intolerable e indefensible (McCarthy, 1994, p. 137).

¿Cuáles son las implicaciones, entonces, de este análisis? Un futuro proyecto legislativo promotor de la igualdad de acceso a una educación más justa incorporaría, como mínimo, los siguientes elementos:

19. De hecho la Fundación Pablo Iglesias (afín al Partido Socialista y a la Unión General de Trabajadores) ya ha propuesto la creación de itinerarios en la ESO, aunque sin renunciar a la titulación única. Véase *El País* del 25 de junio de 2001, p. 40.

- Una reestructuración de la legislación educativa para que parta de las necesidades de los *colectivos socioculturales más desfavorecidos*; la LOGSE parte de una perspectiva excesivamente tecnicista e individualista (Angulo Rasco, 1994; Brunet Icart y Valero Iglesias, 1992; Bunes Portillo, et al., 1993 y Plataforma Asturiana de Educación Crítica, 1998) para atender adecuadamente a las necesidades del alumnado en cuestión. Una perspectiva más sociológica permitiría explicitar los procesos ocultos de selección y discriminación sociocultural en la Ley (Apple, 1996; Bernstein, 1990; Bourdieu e Passeron, 1977; Gimeno Sacristán, 1998; McCarthy, 1994; Torres Santomé, 1991, 1992; Willis, 1988).
- La priorización de la *igualdad y la justicia social*, limitando la «libertad de elección» y la «diversificación» cuando estos valores amenazan las condiciones mínimas de justicia (Connell, 1997; Whitty, Power y Halpin, 1999). Este cambio implicaría la explicitación de un *claro compromiso* por parte del profesorado y la Administración con una lucha de envergadura social.
- La superación de remedios meramente compensatorios para establecer una clara política de reconstrucción social y de *discriminación positiva* (o de «acción afirmativa») hacia los grupos desfavorecidos, identificando las condiciones sociales discriminadoras, los grupos más afectados y las acciones de intervención (Fraser, 2000).
- El reconocimiento de los derechos al uso de la primera lengua en la educación (Skutnabb-Kangas y Phillipson, et al., 1994).
- Una continuada reducción en el número de estudiantes por profesora o profesor, con la provisión de más profesorado (Willis, 1988).
- La programación de análisis puntuales del rendimiento escolar de distintos colectivos sociales.
- La promoción de aproximaciones estructurales, pedagógicas y curriculares alternativas, más colectivas, críticas y democratizadoras, a la vez que constructivistas y transformadoras —productos de colaboraciones entre profesorado, alumnado, familias y especialistas— para combatir las tendencias reproductoras de procesos pedagógicos que perjudican a los colectivos sociales más necesitados (Apple, 1995; Banks, 1991; Carr y Kemmis, 1988; Cummins, 1995; Castells, et al., 1994; Gay, 1995; Gimeno Sacristán y Pérez Gómez, 1989, 1998; May, 1999; Sleeter y Grant, 1991; Torres Santomé, 1995, 1998).
- La provisión de medios adecuados (financiación, personal) y garantizados para facilitar el desarrollo de planes de acción sobre las causas de la desigualdad y para priorizar la adaptación *de* la institución *a* los usuarios, y no al contrario.

Finalmente, transformar el discurso oficial para construir una política educativa que realmente responda a los derechos y a la potencia del alumnado menos favorecido en el contexto social actual, supondría ir más allá de la elaboración de una ley que contemple unos planteamientos según los criterios constructivistas y fundamentalmente sociológicos aquí especificados. Una refor-

ma del discurso oficial debe ir acompañada necesariamente por movilizaciones locales y estatales porque la institución educativa es producto de todo un tejido social más amplio. En este sentido, sólo mediante la negociación y aceptación comunitaria pasará una reforma del nivel retórico al cambio social. Como explica Thomas Popkewitz (1994) en su obra *Sociología política de las reformas educativas*:

Es preciso ponernos colectivamente de acuerdo con nosotros mismos y nuestro mundo y afrontar las diversas formas en que el poder influye en las relaciones sociales. La idea de progreso se introduce en las prácticas de reconstrucción social, pero en un contexto de opciones provisionales decididas en debate público. (...) La investigación educativa y sus investigadores están inmersos en las prácticas políticas contra las que hay que luchar (p. 264-265).

Referencias bibliográficas

- ANGULO RASCO, F. (1994). «Enfoque tecnológico del curriculum». En ANGULO RASCO, F.; BLANCO GARCÍA, N. (coord.). *Teoría y desarrollo del curriculum*. Archidón, Málaga: Aljibe.
- APPLE, M.W. (1985). *Education and Power*. Boston: Routledge and Kegan Paul Publishers.
- (1995). «La política del saber oficial: ¿Tiene sentido un curriculum nacional?». En ALFIERI, F., et al. *Volver a pensar la educación (Vol. 1): Política, educación y sociedad (Congreso Internacional de Didáctica)*. Madrid: Morata, p. 153-171.
- (1996). *Política cultural y educación*. Madrid: Morata.
- ARONOWITZ, S.; GIROUX, H. (1988). *Postmodern Education: Politics, Culture and Social Criticism*. Minneapolis: University of Minnesota Press.
- ASOCIACIÓN PRESENCIA GITANA (2000). Véanse las declaraciones de esta organización recogidas en el diario *El País*, del 4 de diciembre de 2000, p. 34.
- ASOCIACIÓN SECRETARIADO GENERAL GITANO (2000). Datos presentados en el curso «A intervención coa poboación xitana dende os servicios xerais: O acceso ós recursos normalizados», celebrado los días 10 y 11 de noviembre en La Coruña, y co-organizado por la Asociación Profesional de Educadores Sociais de Galicia, la Xunta de Galicia y Caixa Galicia.
- BANKS, J.A. (1991). «A Curriculum for Empowerment, Action, and Change». En SLEETER, C.E. (ed.). *Empowerment Through Multicultural Education*. Albany, NY: State University of New York Press, p.125-142.
- BERNSTEIN, B. (1972). «A Sociolinguistic Approach to Socialization; with Some Reference to Educability». *Genesis, Maintenance, and Change of Linguistic Codes*.
- (1990). *Poder, educación y conciencia: Sociología de la transmisión cultural*. Barcelona: El Roure.
- BOURDIEU, P.; PASSERON, J.C. (1977). *La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. Barcelona: Laia.
- BRUNET ICART, I.; VALERO IGLESIAS, L.F. (1992). *Hacia una economía política de la educación (la LOGSE). La sociología de la educación de Carlos Lerena*. Barcelona: PPU.
- BUENO AGUILAR, J.J. (1993). *El lenguaje de los niños gitanos: una perspectiva funcional*. Salamanca: Amarú Ediciones.

- BUNES PORTILLO, M. et al. (1993). *Los valores en la LOGSE: Un análisis de documentos a través de la metodología de Hall-Tonna*. Bilbao: ICE/Universidad de Deusto, Estudios e Investigaciones.
- CALVO BUEZAS, T. (1990a). *El racismo que viene*. Madrid: Tecnos.
- (1990b). *¿España racista? Voces payas sobre los gitanos*. Barcelona: Anthropos / Ilustre Colegio Nacional de Doctores y Licenciados en Ciencias Políticas y Sociológicas.
- (1995). «La educación intercultural en una sociedad pluriétnica». En ALFIERI, F. et al. (coord.). *Volver a pensar la educación (Vol. I). Política, educación y sociedad (Congreso Internacional de Didáctica)*. Madrid/Coruña: Morata/Fundación Paideia, p. 254-267.
- (2000). *Inmigración y racismo: así sienten los jóvenes del siglo XXI*. Madrid: Cauce.
- CARR, W.; KEMMIS, S. (1988). *Teoría crítica de la enseñanza. La investigación-acción en la formación del profesorado*. Barcelona: Martínez Roca.
- CASTELLS, M.; FLECHA, R.; FREIRE, P.; GIROUX, H.; MACEDO, D.; WILLIS, P. (1994). *Nuevas perspectivas críticas en educación*. Barcelona: Paidós.
- CENTRO DE INVESTIGACIÓN Y DOCUMENTACIÓN EDUCATIVA (1997). *Catorce años de investigación sobre las desigualdades en educación en España*. Madrid: Ministerio de Educación y Cultura.
- (1999). *Las desigualdades de la educación en España, II*. Madrid: Ministerio de Educación y Cultura.
- COHEN, A.D.; SWAIN, M. (1976). «Bilingual Education: The immersion Model in the North American Context». *TESOL Quarterly*, nº 10, p. 45-53.
- COLECTIVO IOÉ (1996). *La educación intercultural a prueba: hijos de inmigrantes marroquíes en la escuela*. Granada: Laboratorio de Estudios Interculturales.
- (1999). *Inmigrantes, trabajadores, ciudadanos. Una visión de las migraciones desde España*. Valencia: Universitat de València / Patronat Sud-Nord.
- CONFEDERACIÓN INTERSINDICAL GALEGA-ENSINO/ASOCIACIÓN SÓCIO-PEDAGÓGICA GALEGA (2001). Informe no publicado. «Análise do inquérito elaborado pola CIG-Ensino e a AS-PG sobre o cumprimento do Decrto 247/95 nos centros públicos de ensino non universitario de Galiza». Santiago de Compostela, junio.
- CONNELL, R.W. (1997). *Escuelas y justicia social*. Madrid: Morata.
- COOK-GUMPERZ, J. (coord.) (1986). *The Social Construction of Literacy*. Cambridge: Cambridge University Press.
- COURTHIADE, M. (1998). «Estructura dialectal de la lengua romaní». *Interface*, nº 31, p. 9-14.
- CUMMINS, J. (1983). «Interdependencia lingüística y desarrollo educativo de los niños bilingües». *Infancia y Aprendizaje*, 21, p. 37-61.
- (1985). «The Role of Primary Language Development in Promoting Education Success for Language Minority Students». En Office of Bilingual Bicultural Education, Calif. State Dept. of Educ. (coord.). *Schooling and Language Minority Students: A Theoretical Framework*. Los Angeles: Evaluation, Dissemination and Assessment Center, California State University, p. 3-49.
- (1994). «The Discourse of Disinformation: The Debate on Bilingual Education and Language Rights in the United States». En SKUTNABB-KANGAS, T. y PHILLIPSON, R. (coord.). *Linguistic Human Rights: Overcoming Linguistic Discrimination*. Berlín: Mouton de Gruyter, p. 159-178.
- (1995). *Brave New Schools: Challenging Cultural Illiteracy Through Global Learning Networks*. Nueva York: St. Martin's Press.

- (1999). «Alternative Paradigms in Bilingual Education Research: Does Theory Have a Place?» *Educational Researcher* 28(7), p. 26-32.
- ENGUITA, M.F. (1995). *La profesión docente y la comunidad escolar: crónica de un desencuentro*. Madrid/Coruña: Morata/Fundación Paideia.
- (1999). *Alumnos gitanos en la escuela paya: un estudio sobre las relaciones étnicas en el sistema educativo*. Barcelona: Ariel Praticum.
- FISHMAN, JOSHUA A. (1989). *Language and Ethnicity in Minority Sociolinguistic Perspective*. Clevedon, Filadelfia: Multilingual Matters.
- FRASER, N. (2000). «¿De la redistribución al reconocimiento? Dilemas de la justicia en la era “postsocialista”». *New Left Review* (enero), p. 126-155.
- FREIRE (1985). *Pedagogía del oprimido*. Madrid: Siglo XXI.
- FUNDACIÓN HOGAR DEL EMPLEADO (coord.) (2000). *Informe Educativo 2000. Evaluación de la LOGSE*. Madrid: Santillana.
- GAY, G. (1995). «Bridging Multicultural Theory and Practice». *Multicultural Education*. Vol. 3, nº 1, p. 4-9.
- GENESE, F. (1987). *Learning Through Two Languages: Studies of Immersion and Bilingual Education*. Cambridge, Mass.: Newbury House.
- GIMENO SACRISTÁN, J. (1998). «El currículum: ¿los contenidos de la enseñanza o un análisis de la práctica?». En GIMENO SACRISTÁN, J.; PÉREZ GÓMEZ, Á.I.: *Comprender y transformar la enseñanza*. Madrid: Morata, p. 137-170.
- GIMENO SACRISTÁN, J.; PÉREZ GÓMEZ, Á. (coord.) (1989). *La enseñanza: su teoría y su práctica*. Madrid: Akal.
- GIMENO SACRISTÁN, J.; PÉREZ GÓMEZ, Á. (1998). *Comprender y transformar la enseñanza*. Madrid: Morata.
- GIROUX, H.A.; FLECHA, R. (1994). *Igualdad educativa y diferencia cultural*. Barcelona: El Roure.
- GONZÁLEZ RODRÍGUEZ, M.P. (1994). «Bibliografía sobre “temas transversales”». *Revista de Ciencias de la Educación*, julio-septiembre, nº 159, p. 421-449.
- HEATH, S.B. (1986). «Sociocultural Contexts of Language Development». En California State Department of Education, Bilingual Education Office (coord.). *Beyond Language: Social and Cultural Factors in Schooling Language Minority Students*. Los Angeles: Evaluation, Dissemination, and Assessment Center, California State University, p. 143-186.
- INSTITUTO NACIONAL DE CALIDAD Y EVALUACIÓN [INCE] (2000). *Sistema estatal de indicadores de la educación 2000*. Madrid: Ministerio de Educación y Cultura.
- INIESTA, A. (1987). *Los gitanos: problemas socioeducativos*. Madrid: Narcea.
- IZQUIERDO, A. (1996). *La inmigración inesperada. La población extranjera en España (1991-1995)*. Madrid: Trotta.
- JACKSON, P.W. (1994). *La vida en las aulas*. Madrid/Coruña: Morata/Fundación Paideia.
- JARES, X.R. (1998). *Educación e derechos humanos: estrategias didácticas e organizativas*. Vigo: Xerais.
- JORDÁN, J.A. (1994). *La escuela multicultural: Un reto para el profesorado*. Barcelona: Paidós.
- JULIANO, D. (1993). *Educación intercultural: Escuela y minorías étnicas*. Madrid: EUDEMA (Ediciones de la Universidad Complutense).
- KRASHEN, S. (1981). «Bilingual Education and Second Language Acquisition Theory». En Office of Bilingual Bicultural Education, California State Department of Education (coord.). *Schooling and Language Minority Students: A Theoretical Frame-*

- work. Los Angeles: Evaluation, Dissemination and Assessment Center, California State University, p.51-79.
- KRASHEIN, S.; BIBER, D. (1988). *On Course: Bilingual Education's Success in California*. Sacramento: California Association for Bilingual Education.
- LABOV, W. (1972). *Language in the Inner City: Studies in the Black English Vernacular*. Filadelfia: University of Pennsylvania Press.
- LAMBERT, W.E.; TUCKER, G.R. (1972). *Bilingual Education of Children: The St. Lambert Experiment*. Rowley, Massachusetts: Newbury House.
- LERENA, C. (1976). *Escuela, ideología y clases sociales en España*. Barcelona: Ariel.
- LIÉGEOIS, J.P. (1998). *Minoría y escolaridad: el paradigma gitano*. Madrid: Centre de Recherches Tsiganes / Editorial Presencia Gitana.
- MARCHESI, Á.; HERNÁNDEZ GIL, C. (coord.) (2000). *El fracaso escolar*. Madrid: Fundación por la Modernización de España.
- MARTÍNEZ BONAFÉ, J. (1998). *Trabajar en la escuela. Profesorado y reformas en el umbral del siglo XXI*. Madrid: Miño y Dávila Editores.
- MARTÍNEZ, I.; VÁSQUEZ-BRONFMAN, A. (coord.) (1995). *La socialización en la escuela y la integración de la minorías. Perspectivas etnográficas en el análisis de la educación de los años 90*. Madrid: Fundación «La Caixa» / Fundación Infancia y Aprendizaje.
- MAY, S. (coord.) (1999). *Critical Multiculturalism: Rethinking Multicultural and Antiracist Education*. Londres: Falmer.
- MCCARTHY, C. (1994). *Racismo y curriculum. La desigualdad social y las teorías y políticas de las diferencias en la investigación contemporánea sobre la enseñanza*. Madrid/Coruña: Morata/Fundación Paideia.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN, CULTURA Y DEPORTE (MEC) (2001). *Índice Documentos de Educación*. Dirección en Internet: http://www.mec.es/gabipren/documentos/indice_edu.htm.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA (MEC) (1990). *Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia (MEC).
- NOVA ESCOLA GALEGA (1999). *Modelo de normalización lingüística para o sistema educativo galego*. Santiago: Nova Escola Galega.
- OGBU, J.U.; MATUTE-BIANCHI, M.E. (1986). «Understanding Sociocultural Factors: Knowledge, Identity and School Adjustment». En California State Department of Education, Bilingual Education Office (coord.). *Beyond Language: Social and Cultural Factors in Schooling Language Minority Students*. Los Angeles: Evaluation, Dissemination, and Assessment Center, California State University, p. 73-142.
- PÉREZ GÓMEZ, Á.I. (1998). «Las funciones sociales de la escuela: de la reproducción a la reconstrucción crítica del conocimiento y la experiencia». En GIMENO SACRISTÁN, J.; PÉREZ GÓMEZ, Á.I. (coord.). *Comprender y transformar la enseñanza*. Madrid: Morata, p. 17-33.
- PERRY, T.; DELPIT, L. (ed.) (1998). *The Real Ebonics Debate: Power, Language and the Education of African-American Children*. Boston: Beacon.
- POPKEWITZ, T.S. (1994). *Sociología política de las reformas educativas*. Madrid: Morata.
- RICHARDS, J.C. (coord.) (1974). *Error Analysis: Perspectives on Second Language Acquisition*. Londres: Longman Group Ltd.
- SAN ROMÁN, T. (coord.) (1986). *Entre la marginación y el racismo: Reflexiones sobre la vida de los gitanos*. Madrid: Alianza.
- (1997). *La diferencia inquietante: viejas y nuevas estrategias culturales de los gitanos*. Madrid: Siglo XXI.

- SANTOS REGO, M.A. (1994). «A modo de introducción sobre “transversalidad y educación”». *Revista de Ciencias de la Educación*, julio-septiembre, nº 159, p. 307-309.
- SKUTNABB-KANGAS, T.; TOUKOMAA, P. (1976). *Teaching Migrant Children's Mother Tongue and Learning the Language of the Host Country in the Context of the Socio-cultural Situation of the Migrant Family*. Helsinki: The Finnish National Commission for UNESCO.
- SKUTNABB-KANGAS, T.; PHILLIPSON, R. (1994). «Linguistic Human Rights, Past and Present». En SKUTNABB-KANGAS, T.; PHILLIPSON, R. (coord.). *Linguistic Human Rights: Overcoming Linguistic Discrimination*. Berlín: Mouton de Gruyter, p. 71-110.
- SKUTNABB-KANGAS, T.; PHILLIPSON, R. (coord.) (1994). *Linguistic Human Rights: Overcoming Linguistic Discrimination*. Berlín: Mouton de Gruyter.
- SLEETER, C.E.; GRANT, C. (1991). «Mapping Terrains of Power: Student Cultural Knowledge Versus Classroom Knowledge». En SLEETER, C.E. (coord.). *Empowerment Through Multicultural Education*. Albany, NY: State University of New York Press, p. 49-68.
- TORRES SANTOMÉ, J. (1991). «La reforma educativa y la psicologización de los problemas sociales». En TORRES SANTOMÉ, J. et al. *Sociedad, cultura y educación: Homenaje a la memoria de Carlos Lerena Alesón*. Madrid: CIDE / Universidad Complutense de Madrid, p. 481-503.
- (1992). *El currículum oculto*. Madrid: Morata.
- (1995). «La presencia de diferentes culturas en las instituciones escolares: Posibilidades de diálogo y acción». En ALFIERI, F. et al. *Volver a pensar la educación (Vol. 1). Política, educación y sociedad (Congreso Internacional de Didáctica)*. Madrid: Morata, p. 232-253.
- (1998). *Globalización e interdisciplinariedad: el currículum integrado*. Madrid: Morata.
- VARELA, J.; ÁLVAREZ-URÍA, F. (1991). *Arqueología de la escuela*. Madrid: La Piqueta.
- WHITTY, G.; POWER, S.; HALPIN, D. (1999). *La escuela, el estado y el mercado*. Madrid/Coruña: Morata/Fundación Paideia.
- WILLIS, P. (1988). *Aprendiendo a trabajar. Cómo los chicos de la clase obrera consiguen trabajos de clase obrera*. Madrid: Akal.
- WONG FILLMORE, L. (1988). «Now or Later?: Issues Related to the Early Education of Minority Group Children». Ponencia presentada en los *Summer Meetings of the Council of Chief State School Officers in Boston*, en la Universidad de California, Berkeley.