

Escuelas democráticas e interculturalismo «intrasocial»

Amador Guarro Pallás

Resumen

En este artículo se trata de poner de manifiesto la importancia que tiene para la construcción de una escuela democrática la integración de todas las culturas constitutivas de cada sociedad. Sin embargo, llamamos la atención acerca de las culturas relacionadas con las diferencias sociales e individuales, más concretamente con la cultura que se deriva de la diferencia de clase social, que han quedado relegadas por el fenómeno de las migraciones y por la influencia de las ideologías de corte neoliberal. En sociedades como la nuestra, en las que las diferencias sociales afectan a más de la mitad de la población escolar, desconsiderar las culturas asociadas a esa diferencia nos parece una injusticia y pone en peligro el logro de la cohesión social que justifica, entre otros motivos, la necesidad de una escuela comprensiva.

Descriptoros: Escuelas democráticas, curriculum democrático, interculturalismo

Democratic schools and «intrasocial» interculturalism

Abstract

In this article we try to emphasize the importance for the construction of democratic schools of the integration of all the different cultures present in every society. However, we stress the need to take into account the cultural differences related to social class, which has been relegated by the phenomenon of migratory flows and the influence of neoliberal ideologies. In societies, like ours, where these social differences reach to more than a half of the population, not to take into account the cultures related to social class seems to us to be against justice and equity. Moreover, it hinders the achievement of the social cohesion that justify, among other reasons, the need of the comprehensive school.

Keywords: Democratic school, democratic curriculum, interculturalism

La tesis que voy a desarrollar en este artículo es que existe una relación dialéctica entre escuelas democráticas e interculturalismo, en especial el «intrasocial», ya que, por una parte, es imprescindible la consideración de las diferentes culturas presentes en cada sociedad para la construcción de una escuela democrática, sobre todo en lo que concierne al tipo de curriculum que deberán desarrollar, y, por otra, sólo en una escuela democrática se puede abordar con la calidad suficiente el interculturalismo.

He de dejar claro, lo antes posible, que cuando hablamos aquí de «calidad» lo hacemos en términos de justicia social, es decir, una escuela de calidad es aquella cuyo trabajo con el alumnado y con la comunidad en la que está inmersa favorece el desarrollo de mayores cuotas de equidad en la adquisición de la cultura, sobre la que puede actuar directamente, y contribuye así, aunque de forma indirecta, a facilitar una mayor igualdad de oportunidades. Por tanto, estamos lejos de planteamientos eficientistas, tan de moda en la actualidad.

Para ello, voy a plantear brevemente las siguientes cuestiones: ¿Qué entiendo por «interculturalismo intrasocial»? ¿Qué es una escuela democrática? y, más específicamente, ¿qué características debe tener un curriculum democrático?, para finalizar analizando brevemente la situación actual en torno a los problemas planteados.

Interculturalismo «intrasocial»

La literatura especializada, y particularmente los informes de la OCDE a través del CERI y del Comité de Educación, reserva el término «interculturalismo» a la relación o encuentro en una determinada sociedad entre las culturas mayoritarias y minoritarias, de procedencia extranjera, y a su carácter recíproco.

Esta acepción considera a las culturas mayoritarias como un todo unitario, cuando no uniforme, compartido por la mayoría de la población de cada sociedad. Sin embargo, la cultura mayoritaria de una sociedad a menudo sólo es la cultura hegemónica en esa sociedad, es decir, la que impera no porque sea compartida (represente sus señas de identidad culturales) por la mayoría de la población, sino más bien porque una minoría de dicha sociedad ha conseguido imponer al resto su propia cultura.

Desde nuestro punto de vista, en cada sociedad conviven en clara desigualdad numerosas culturas, cuyo origen radica en las diferencias sociales características de los distintos grupos que conforman esas sociedades. Y, además, las diferencias debidas a la clase social y al género son el origen de las principales culturas diferentes en el seno de una misma sociedad. A este fenómeno es el que denomino «interculturalismo intrasocial¹».

Y hablamos de interculturalismo porque entendemos que es una necesidad, a la vez que una obligación, de cada sociedad establecer el tipo de relación (de interacción,

de reciprocidad), entre las culturas intrasociales, sobre todo con relación a la construcción de su núcleo cultural básico (la cultura compartida por toda la sociedad en aras de una mayor cohesión social y una convivencia adecuada), recogido en el currículum básico por el que discurrirá la escolarización obligatoria de su ciudadanía. En este sentido, cualquier planteamiento multicultural, que se limite a reconocer la presencia de esas culturas en cada sociedad y a describirlas, es absolutamente insuficiente.

Construir un currículum básico y obligatorio desconsiderando las culturas intrasociales es injusto, por discriminatorio, e inadecuado, porque no conseguirá integrar a los grupos sociales cuya cultura no esté incluida en dicho currículum. La injusticia se hace más patente cuando esos grupos son numéricamente mayoritarios en cualquier sociedad. Consideremos, por ejemplo, el caso de la clase social. Toda sociedad está constituida por diferentes grupos, estratos o clases sociales cuyo origen radica básicamente en el tipo de trabajo que realizan y la renta que perciben por ello. De tal modo, que sus condiciones de vida configuran una identidad cultural característica. Si analizamos la estructura social de Tenerife² constatamos los siguientes datos: el 44'35% ingresa menos de 1'5 millones de pesetas (estrato bajo); el 35% entre 1'5 y 3 millones de pesetas (estrato medio-bajo); el 17% entre 3 y 6 millones de pesetas (estrato medio); el 3'5% entre 6 y 20 millones de pesetas (estrato medio-alto); y el 0'15% más de 20 millones (estrato alto). Ello significa que casi el 80% de la población se sitúa en un estrato bajo o medio-bajo; un 17% en un estrato medio y casi un 4% en un estrato medio-alto y alto.

El estrato bajo y gran parte del medio-bajo se caracteriza por ser trabajadores manuales y poseer un bajo nivel de estudios. Lo que significa que la mayor parte de la población se caracteriza por una cultura manual o provenir de dicha cultura. Sin embargo, la cultura hegemónica es, sobre todo, académica e intelectual. Y el currículum básico y obligatorio —sobre todo el de la ESO— también. En ese sentido, a la mayoría de del alumnado le va a resultar muy difícil progresar con dicho currículum, con lo que los índices de fracaso escolar están asegurados y los problemas de todo tipo, en especial de disciplina o convivencia, también. De igual modo, a gran parte de la ciudadanía le va a resultar extraño el núcleo cultural básico que ha adoptado para todos esta sociedad, lo que puede suponer su marginación cultural, e indirectamente económica. Todo ello no deja de ser una injusticia con gran dosis de cinismo, porque, a medio plazo, los sectores marginados serán responsabilizados de no haber aprovechado las oportunidades que les brindó el sistema educativo, sin que se reconozca nunca que fue el propio sistema quien les indujo a esa situación.

Acerca de la relevancia de las diferencias culturales debidas al género no voy a añadir más de lo que los numerosos estudios han puesto de relieve dentro (Dossier,

Kikiriki, nº 54; Tema del mes, *Cuadernos de Pedagogía*, nº 284, por citar dos trabajos bastante comprensivos) y fuera (Acker, 1995; Woods y Hammersley, 1995) de nuestro país. Sólo señalar lo evidente: si la mitad de la población en general, y de la escolar en particular, son mujeres, el hecho de seguir desconociendo las diferencias culturales que origina el género constituye una gran injusticia que la sociedad y la escuela deben intentar superar lo antes posible. Es intolerable que la única interpretación posible de la sociedad en que vivimos, de nuestra historia y, en general, de nuestra cultura sólo se haga desde la única perspectiva del género masculino.

Sin embargo, creo que tenemos un reto muy importante que consiste en desvelar con suficiente claridad las diferencias culturales que, debidas a las diferencias de clase o de género, deberían incluirse en el núcleo cultural básico y, por consiguiente, en el currículum básico y obligatorio. Quiero decir con ello que, a pesar de los numerosos estudios descriptivos realizados hasta la fecha en este sentido, creo que aún queda por decidir, por consensuar, los aspectos culturales que deberían formar parte de ese núcleo cultural básico y, por tanto, aprendidos por todos los ciudadanos y ciudadanas en su período de socialización (es decir, escolarización obligatoria).

Escuelas democráticas, currículum democrático

¿Qué queremos decir cuando hablamos de «escuelas democráticas»? En la literatura encontramos distintas acepciones relacionadas con esta expresión y con otras similares (educación y democracia; educación democrática; currículum democrático; escolarización democrática, etc.). Nosotros hemos adoptado la que proponen Apple y Beane (1997). Una escuela democrática es un proceso siempre inacabado de construcción social que se desarrolla en torno a dos líneas de trabajo complementarias: la creación de estructuras y procesos de participación para la toma de decisiones que configuren la vida de la escuela y la construcción de un currículum democrático.

Esta propuesta nos parece muy acertada en la medida que integra las dos facetas características de las escuelas: la organizativa y la curricular. Estamos convencidos de que sólo la construcción armónica de ambas, desde una perspectiva clara y decididamente democrática, puede dar lugar a una institución que se comprometa decididamente con un proyecto cultural basado en la justicia social y dirigido a fomentar una mayor cohesión entre los distintos grupos que constituyen la sociedad. De tal modo, que su tarea se oriente hacia la compensación de las deficiencias y el reconocimiento y valoración de las diferencias, especialmente las culturales, evitando que se transformen en desigualdades que afecten negativamente al rendimiento académico (= éxito escolar) y, en consecuencia, a su reproducción.

En este artículo nos vamos a centrar en uno de esos dos pilares, concretamente en la dimensión curricular. Y más exactamente, en el significado de un curriculum democrático.

A la expresión *curriculum democrático* se le están dando tantos significados como a la misma democracia, de modo que para avanzar en el debate hace falta aclarar en qué sentido la utilizamos nosotros, qué queremos decir cuando nos referimos a esa cuestión. Para concretar nuestra propuesta vamos a adoptar los principios formulados por Ashenden, Blackburn, Hannan y White, (1988). Así, un curriculum democrático debe ser común, cooperativo, útil, inclusivo, práctico, realizable, reflexivo/crítico, moral, planificado y coherente³.

A efectos de la discusión que mantenemos en este artículo me voy a centrar específicamente en dos de ellos: común e inclusivo.

Un curriculum *común* es un conjunto de aprendizajes equivalentes en cuanto a su valor cultural, que permita una interacción diferente, por alumnado diferente, para obtener resultados de la misma calidad. Además, todo el alumnado debe desarrollar su escolarización obligatoria a través del mismo curriculum. Este principio está orientado directamente hacia el fomento de la cohesión social, ya que si logramos que toda la ciudadanía, independientemente de su clase, género o etnia, comparta una base cultural común, estamos sentando las bases de una sociedad que conoce las culturas que se construyen y operan en su seno, lo que contribuye a una mayor comprensión y tolerancia de las diferencias y a disminuir el riesgo de confrontación.

Para que ese curriculum común pueda permitir esa «interacción diferente por alumnado diferente» deber ser, fundamentalmente, inclusivo y práctico, lo que hará que resulte útil a la mayoría del alumnado y, por tanto, realizable. De este conjunto de relaciones vamos a analizar las referidas al carácter inclusivo del curriculum.

Un curriculum *inclusivo* debe reflejar la pluralidad cultural de la sociedad. Esto significa que, como propuesta cultural, ha de asegurar la integración de los elementos característicos de las culturas que configuran cada sociedad. En nuestro país, este principio exigiría que en todos los niveles de diseño (estado central y autonómico, centro y aula) se tuvieran en cuenta las diferencias sociales existentes en su contexto que originen diferencias culturales relevantes y se comprometieran en su integración en el curriculum común que ofrecerán a todo su alumnado.

Según todo ello, la inclusividad es un principio que debe contextualizarse. Sin embargo, existen dos diferencias comunes a todos los contextos: la clase y el género. Por tanto, en todos los proyectos curriculares deberían incluirse, además de las diferencias específicas de cada contexto particular.

En el caso de la LOGSE, y refiriéndonos exclusivamente a los DCB, creo que existe un déficit insalvable respecto a la cultura manual, asociada a las diferencias de

clase, si bien manifiesta una clara intención, quizás no suficientemente recogida en la propuesta final, de incluir las diferencias debidas al género.

Desde el punto de vista de la cultura manual se exigiría la presencia de aprendizajes de esta naturaleza, por ejemplo en forma de talleres. Escuelas comprensivas no-ruegas plantean este tema incluyendo cuatro talleres: madera, metal, cocina y modelado. Además, de lenguaje, matemáticas, idioma extranjero, sociales, naturales y música. Desde la perspectiva de la cultura rural, muy relacionada con la manual, se exigiría la incorporación de hábitos, costumbres, modos de representación, utensilios, actividades, etc., relacionados con el mundo rural. No sólo para que los alumnos de ese contexto lo aprendieran, cosa que hacen en su vida cotidiana, sino para que el alumnado urbano viviera esas experiencias.

Si no conseguimos que todo el alumnado se sienta identificado con la propuesta cultural que le ofrece la escuela, porque encuentra elementos referenciales de su propia cultura, entonces no es justo pretender una escolarización obligatoria a través de un curriculum común. Sobre todo, si ese curriculum común sólo recoge la cultura característica de una minoría de la sociedad, aunque esa minoría sea la elite que nutre a la parte alta de la pirámide del poder político y económico, y esa cultura sea la más difundida por los medios de comunicación y esté asociada a las actividades económicas más lucrativas y, por tanto, al éxito social.

El principio de inclusividad también delimita el tipo de organización curricular, metodología y evaluación que se debería de poner en práctica para que la integración cultural sea real, es decir igualmente útil para todo el alumnado (Guarro, 1999).

Currículum democrático e interculturalismo «intrasocial»: una mirada rápida a la situación actual

Para finalizar, vamos a realizar una breve y rápida mirada sobre lo que está ocurriendo al respecto en nuestras escuelas públicas, porque son las que de forma más específica (así lo establece nuestra actual legislación) estarían comprometidas con la (re)construcción social de una verdadera cultura democrática capaz de abordar con calidad el interculturalismo «intrasocial», tal y como venimos indicando.

Cuando hablamos de «escuela democrática» nos referimos, pues, a una institución comprometida con el desarrollo de las personas, no con su selección. Estamos interesados en destacar la función social de la escuela en términos de justicia social, de la compensación de desigualdades culturales para evitar el enfrentamiento entre sus diferentes grupos, clases, tribus, etc., sobre todo si esa sociedad garantiza unas condiciones de vida dignas y unos cauces democráticos para seguir mejorándolas.

Porque en una sociedad injusta, donde las diferencias de todo tipo son insalvables, sería esencialmente injusto, e incluso cínico, siquiera plantear estas ideas.

En este sentido, queremos señalar la distancia que aún existe entre una gran parte de nuestras escuelas públicas⁴ y las escuelas democráticas a las que nos referimos⁵. Distancia que afectaría tanto al ámbito de la participación en los procesos de toma de decisiones como al tipo de currículum que desarrollan.

En lo que se refiere al currículum, no es difícil constatar la identificación de la mayoría del profesorado con la cultura hegemónica de nuestra sociedad. No es de extrañar, ya que hemos sido socializados en esa cultura, aceptándola como la única válida (= valiosa) para ser enseñada, y no somos conscientes de la imposición que supone para muchos sectores sociales su transmisión acrítica.

En la enseñanza primaria —cuyo currículum prescrito induce al profesorado a contextualizar la enseñanza y el aprendizaje en el ambiente del alumnado, incorporando sus peculiaridades (=diferencias), y, por tanto, no debería haber ningún problema para avanzar en la integración cultural— encontramos, sin embargo, algunos indicadores de que la situación no se está desarrollando adecuadamente.

El uso masivo del libro de texto como único material y como única propuesta de desarrollo del currículum está suponiendo, en la práctica, la negación de esa contextualización e integración cultural. Al margen de simplificaciones ingenuas acerca del uso del libro de texto, queremos señalar que, con relación al tema que nos ocupa, es posiblemente uno de los indicadores más claros del modo en que se está abordando. El libro de texto tiene dos características que lo convierten en un material poco recomendable para contextualizar la enseñanza e integrar las diferencias culturales presentes en cada centro y en cada aula. En primer lugar, porque es un material curricular cerrado, es decir, sobre el que el profesorado tiene pocas posibilidades de introducir cambios que permitan su adaptación a diferentes contextos. Así, cuando habla del barrio, por ejemplo, lo hace de un determinado tipo de barrio que coincide con el modelo típico de la zona urbana del casco viejo: parques para que la gente pasee y los niños jueguen sin peligros, multitud de servicios, seguridad, confortabilidad, etc. ¿Cuántos de nuestros niños viven en barrios de este tipo? ¿Qué pasa por la mente de un niño o de una niña que ha de aprender lo que es un barrio según ese modelo y cuya realidad le muestra otro barrio que en nada se parece a aquél? En segundo lugar, porque el texto está construido con un lenguaje cuyos códigos están muy elaborados y el nivel de simbolización y, por tanto, de abstracción muy altos, y cuyas adquisiciones son metas de la enseñanza primaria. Para los niños que provienen de hogares con una cultura similar a la que transmite el libro de texto, no existe demasiada dificultad para aprender de ellos. Sin embargo, para la mayoría del alumnado cuyo origen social y cultural no coincide con dicha cultura, las dificultades para apren-

der son enormes, de tal forma, que más que ayuda se convierten en verdaderas barreras insalvables. Porque la escuela da por hecho que todo el alumnado posee las claves para su uso y aprovechamiento, a pesar de que su enseñanza y aprendizaje se encuentran entre las metas a lograr a lo largo de la etapa, pero en realidad sólo una pequeña parte del alumnado las posee. Y ahí comienzan los pequeños fracasos que acabarán por descabalar a la mayoría del alumnado del proceso de aprendizaje propuesto y, consecuentemente, de una buena escolarización⁶.

Otro indicador muy claro es la infrautilización del medio como principal recurso didáctico. Al margen de cuestiones relacionadas con la responsabilidad civil del profesorado, la utilización del medio socionatural en el que vive el alumnado como uno de los principales recursos no forma parte de la cultura de nuestras escuelas, salvo honrosas pero raras excepciones, quizás porque exige cambios metodológicos y de organización del currículum que chocan con tradiciones casi insalvables. Iniciar los procesos de aprendizaje a partir de las experiencias del alumnado y de las situaciones que ofrece el medio en el que viven exigiría una metodología más participativa, más activa y manipulativa, más atenta a los problemas del alumnado que del profesorado y de la materia; una metodología en la que el profesorado no tiene porque ser la única referencia ni la única autoridad, ni el texto el punto de partida sino, en todo caso, el de llegada. Además, el aprendizaje no se puede compartimentalizar en pequeñas parcelas (áreas) porque los temas los propone el alumnado, que no entiende de divisiones adultas y científicas de la realidad —ya llegará el momento en que las comprenderá—, y porque de lo contrario carecerán de significado real para sus vidas.

El panorama en la ESO es aún peor. En primer lugar, reciben a un alumnado que ya posee todos los déficits culturales que se puedan imaginar (no han aprendido lo que se les pretendía enseñar porque no estaba a su alcance, ni tampoco lo que podían aprender porque nadie se lo enseñó), para seguir socializándose a través de una propuesta cultural que aún va a enfatizar más las características de la cultura hegemónica. En esta etapa, el currículum y la cultura organizativa, están pensados para una finalidad muy diferente de la que manifiesta expresamente la LOGSE. En realidad, lo que se persigue es preparar al alumnado para el bachillerato que viene, aún siendo conscientes de que sólo una pequeña parte de él lo cursará. Por ello, los criterios que se esgrimen giran en torno a una «bajada de nivel», es decir, una peor preparación para acceder a la cultura académica implícita en dichos bachilleratos. Nunca se admite que la ESO establece un nivel ni peor ni mejor sencillamente diferente, quizás porque esa diferencia radicaría en el cuestionamiento del tipo de cultura que tradicionalmente ha nutrido a las enseñanzas medias

El currículum de la ESO prescrito por las administraciones educativas, no es adecuado para abordar las diferencias, ni individuales ni socioculturales, que presenta el

alumnado que lo tiene que cursar. La selección de la cultura que se ha realizado así como su organización en áreas están tan sesgadas y tan adscritas a la cultura que hemos venido denominando como hegemónica, que cualquier intento por parte del profesorado de integración de las diferencias culturales debidas a la clase social está prácticamente condenada al fracaso. Como ya dijimos, sería necesaria una modificación de dicha selección cultural de modo que se equilibrara el peso de la cultura intelectual y académica, con la manual y práctica. Pero eso por sí sólo no sería suficiente. Además, es necesario una mayor integración curricular de modo que las actuales nueve áreas obligatorias más las optativas (un total de hasta doce áreas en algunos cursos) se redujeran sensiblemente⁷. Sólo así sería posible encontrar contextos más significativos para desarrollar los procesos de enseñanza y aprendizaje y más adecuados para integrar las diferencias del alumnado.

La metodología que sería necesario utilizar para conseguir motivar al alumnado y desarrollar procesos de enseñanza y aprendizaje más significativos participaría de los mismos principios que indicábamos más arriba, sólo que en este caso, y según la selección cultural y la organización curricular prescritas, es mucho más difícil ponerla en práctica. Es poco probable que con la atomización a la que se somete la propuesta cultural de la ESO se puedan encontrar temas que puedan resultar interesantes al alumnado, dada la distancia que existe entre los contenidos seleccionados, su organización en tantas áreas y la realidad tan compleja y sincrética que rodea a los discentes.

En cuanto a la evaluación las cosas no están mejor. ¿Cómo conocer el progreso de cada uno de mis alumnos cuando tengo a mi cargo ciento veinte o ciento cincuenta? ¿Cómo tener en cuenta sus diferencias para valorar su aprendizaje si apenas logro conocer, al final del curso, sus nombres?

Por otra parte, la cultura organizativa de los centros de la ESO y profesional de su profesorado tampoco es la más apropiada para abordar cuestiones tan cualitativas como la integración de las diferencias culturales. En la medida que los centros funcionan en torno a los departamentos y el profesorado se aglutina alrededor de las materias que imparte, es muy difícil concebir globalmente la etapa, el conjunto de aprendizajes que en ella se ofrece y los problemas que se generan. Sobre todo porque éstos últimos sólo tienen soluciones globales, compartidas y consensuadas.

Podríamos ampliar el listado de indicadores hasta abrumar a cualquier lector, pero sólo pretendemos ilustrar lo que queremos decir, por lo que concluiremos aquí la lista.

Todas esas exigencias (selección cultural, metodología, organización del currículum, evaluación, etc.), además de un incremento sustancial de los niveles de participación del alumnado y de sus familias en los procesos de toma de decisiones, son las

que la administración deberá repensar a la hora de concebir sus políticas y su propuesta de curriculum básico y obligatorio y el profesorado ir asumiendo y reconstruyendo en sus centros de trabajo si queremos que la escuela pública sea democrática y, por ello, integradora de las diferencias culturales presentes en nuestra sociedad, y no un instrumento más de discriminación al servicio de la reproducción de las desigualdades existentes y que afectan a la mayoría de nuestro alumnado y de sus familias. Pues de lo contrario tendremos que empezar a reflexionar si vale la pena mantener un sistema educativo público.

Notas

1. Otra diferencia de similar importancia en algunas sociedades es la etnia, pero en nuestro caso no la podemos situar al mismo nivel, al menos cuantitativo, que las otras dos. Por otra parte, he de señalar que este mismo concepto lo recoge Mariano Fernández Enguita bajo la denominación «desigualdades intracomunitarias» en un trabajo presentado al Proyecto Atlántida de próxima publicación.
2. Suponemos que no muy diferente del resto de Canarias y de la mayoría de las comunidades autónomas que constituyen el Estado Español. Fuente: Consejería de Hacienda, datos correspondientes al ejercicio fiscal de 1997.
3. Otra propuesta interesante sobre «principios característicos de un curriculum democrático» es la que hace R.W. Connell en su libro *Escuelas y justicia social*, Madrid: Morata, 1997. En ella se proponen los siguientes principios para la construcción de un curriculum que conduzca a la justicia social: los intereses de los menos favorecidos, participación y escolarización común y la producción histórica de la igualdad.
4. Excluimos de este planteamiento a las escuelas privadas porque entre sus finalidades expresas no figuran las que estamos planteando aquí. Más bien todo lo contrario: formación de elites y educación en una determinada cultura desconociendo, cuando no despreciando, todas las demás. Sin embargo, las escuelas «concertadas» merecerían una consideración más matizada, y que no podemos abordar en este trabajo, en la medida que se sostienen con fondos públicos, se comprometen con las mismas finalidades que las escuelas públicas estatales pero se gestionan desde principios cooperativistas o de empresa privada. Como elemento para esta discusión puede consultarse el trabajo de Ignacio SOTELO «Lo estatal, lo público y lo privado», en *Cuadernos de Pedagogía*, nº 243: 48-53, 1996.

5. En este sentido está resultando muy interesante la polémica que ha suscitado el artículo de Mariano FERNÁNDEZ ENGUIITA «¿Es pública la escuela pública?, *Cuadernos de Pedagogía*, nº 284: 76-81, 1999. En él se ponen de manifiesto algunos déficits democráticos de la escuela pública española, así como en otros de sus trabajos (1992, 1998 y 1999).
6. Con el agravante de que la etiología de dicho fracaso siempre es de naturaleza individual: el niño no atiende, el niño no está motivado, ..., porque desde la cultura hegemónica, ¿quién no es capaz de leer un libro? ¿a quién no le va a interesar un buen libro?
7. Quizás es modelo de organización curricular de la antigua EGB fuera más adecuado. Sólo habría que añadirle algunos talleres que recogieran suficientemente la cultura manual. Téngase en cuenta que la actual organización curricular de la ESO está hecha a imagen y semejanza del antiguo BUP, no era obligatorio y estaba pensado más específicamente para preparar al alumnado que accedería a la Universidad. Una modificación de la ESO en este sentido y la ampliación en un año del Bachillerato solucionarían gran parte de los problemas que tenemos planteado en la actualidad.

Referencias

- Acker, S. (1995): *Género y educación. Reflexiones sociológicas sobre mujeres, enseñanza y feminismo*, Madrid: Narcea.
- Apple, M. y Beane, (1997): *Escuelas democráticas*, Madrid: Morata.
- Ashenden, Blackburn, Hannan y White, (1988): *Manifiesto for a democratic curriculum*, en S. Kemmis y R. Stake, (1988): *Evaluating curriculum*, Victoria: Deakin Univ.
- Fernández Enguita, M. (1992): *Poder y participación en el sistema educativo*, Barcelona: Paidós.
- Fernández Enguita, M. (1998): La profesión docente y la comunidad escolar. Crónica de un desencuentro, Madrid: Morata.
- Fernández Enguita, M. (1999): Alumnos gitanos en la escuela paya, Barcelona: Ariel.
- Guarro, A. (1999): «El curriculum como propuesta cultural democrática», en JM Escudero (Comp.) *Diseño, desarrollo e innovación del curriculum*, Barcelona: Síntesis, capítulo 3.
- Woods, P. y Hammersley, M. (1995): *Género, cultura y etnia en la escuela. Informes etnográficos*, Madrid: Paidós/MEC.