notas para un posible modelo de escuela en barrio de recepción de inmigrantes

Pere Ribera

Un trabajo de campo sobre sociología de la educación, realizado en un barrio barcelonés, de población mayoritariamente inmigrada, situado en la ladera sur de Montjuic[1] cuya primera fase tuvo lugar en los años 1963 y 1964, y que posteriormente ha sido reanudado y elaborado hasta nuestros días, nos ha permitido cotejar los abundantes estudios extranjeros, principalmente anglosajones, existentes sobre estos temas[2] con una experiencia local y directa, bastante significativa por el medio en que ha se desarrollado y por la intensidad y la continuidad de la exploración, aunque ciertamente, a causa de lo limitado de su ámbito, no autorice excesivas generalizaciones.
Estas notas, que recogen una primera y apresurada redacción de una parte de las conclusiones del estudio[3], sólo aspiran a señalar, en unos momentos en que se plantean tan ambiciosas programaciones educativas, la conveniencia de tener muy en cuenta el «aquí y ahora», el forzoso relativismo de toda fórmula educativa.
Su presencia en estas páginas se justificaría si de alguna manera pudiera servir como esbozo de programa de necesidades a un equipo de arquitectos preocupado por configurar, a escala adecuada, un centro social-pedagógico en barrio de recepción de inmigrantes.

1

«Il se fait que la pédagogie n'a trop souvent été qu'une forme de littérature utopique»
E. Durkheim[4]

«Una educación es siempre el reflejo de la sociedad en la que funciona»[5]. Revela sus contradicciones, sus impotencias, los tópicos a los que rinde culto verbal, los intereses dominantes... Un sistema educativo no constituye una entidad autónoma, un dominio aislable de lo social que se pueda transformar por separado.
Es comprensible que ante la fuerza de inercia de las estructuras de nuestro país, el reformador de hoy, obligado a moverse entre condicionamientos muy precisos, busque ansiosamente — como le ocurría a su antepasado, el acaso injustamente denostado «arbitrista» del siglo XVII— la panacea que le permita mejorarlo todo sin trastocar nada; resulta lógico que le seduzca la idea de haber hallado en la educación la palanca mediante la cual se nos desvíe limpiamente hacia otro destino histórico. Y que, puesto ya en el disparadero de la ilusión, se lance a montar, sobre el mediocre solar de nuestra escuálida realidad educativa, una construcción teórica, perfecta y, por lo tanto, definitiva. A la tardía pero lúcida visión crítica del «Libro Blanco» sucede la proclamación de una reforma completa de la educación española, reforma que habría de constituir un modelo acabado, bien en avance sobre su tiempo. Demasiado quizá. Como las Leyes de Indias o la Constitución de Cádiz. Por su misma exigencia en el terreno de los principios, la realización de la reforma será posiblemente aplazada en la práctica, aunque prontamente admitida en la terminología. Así, el acatamiento verbal podría disponer del efectivo cumplimiento y, en tal caso, mediante un juego bien conocido de trasposiciones y de adaptaciones, la sociedad acabaría por asimilar, haciéndola inocua, la reforma que aspiraba a transformarla. «De la edad del silencio se habría pasado a la edad de la retórica». Y entonces no sería sólo la pedagogía sino la entera legislación pedagógica la que, una vez más, podría quedar reducida a una forma de literatura utópica — a la que, por lo general, no tarda en acompañar la inflación estadística oficial.

1 D.D. es un barrio nacido — en circunstancias muy peculiares — con carácter provisional. Sin embargo, en 1963, cuando se inició el estudio, llevaba ya diez años de existencia y al primitivo núcleo de casitas de dos plantas de regusto campesino y meridional, se habían yuxtapuesto, disputando el terreno a los depósitos de basura, dos ampliaciones, la segunda de las cuales estaba formada por bloques de tipo marcadamente urbano. Con posterioridad, la construcción de un nuevo grupo de bloques de mayores dimensiones ha venido a completar su compleja fisonomía. A pesar de sus cuatro oleadas — y acaso por ello mismo —, D.D. constituye un ejemplo muy representativo, tanto por su composición inicial como por su evolución, de barrio de inmigración, «entre el barraquismo y el Plan Cerdà».

2 No es éste lugar adecuado para una bibliografía sobre el tema. Señalaremos sólo la importante aportación del grupo de Liverpool y la extraordinaria floración de trabajos que, entre 1961 y 1969, ha surgido en los EE.UU. en torno a la grave problemática educativa que los «indigentes o desheredados culturales» — los «culturally disadvantaged or deprived», principalmente minorías étnicas — con su creciente acumulación en ghettos urbanos, plantean de un modo ineludible a la conciencia pública americana, antes confortablemente instalada en su satisfacción de la tradicional escuela liberal.

3 «Educación y suburbio. Un estudio de sociología de la educación». Me es grato hacer constar que en la primera fase del trabajo únicamente me correspondió la iniciativa y la orientación ya que la tarea más dura — la recogida de datos y la mayor parte de las entrevistas — fue llevada a término, con un entusiasmo y un rigor ejemplares, por un grupo de universitarios, antiguos alumnos míos, cuya precoz vocación sociológica nos permitió reunir un material de notable riqueza — al que sólo indirectamente hago alusión en estas notas.

4 *Education et sociologie*. 1922. Reed. 1966, pág. 78.

5 Knapp, R.B. *Social Integration in Urban Communities*. Columbia University. 1960, pág. 58.

Pero no es éste el único peligro que comporta un planteamiento más idealista que sociológico de la acción educativa. Si el entusiasmo renovador llegara a ser tan poderoso que la reforma se llevara a término, los resultados serían acaso no menos decepcionantes que los obtenidos en veinticinco años de una educación que se decía al servicio de valores esenciales y eternos. Por un lado irían la democratización, la uniformidad de la enseñanza y la formal igualdad de oportunidades, y por otro sus efectos reales en un marco social que no habría cambiado y que, precisamente por no ser tenido en cuenta, lo desvirtuaría todo. Un simple aumento global de educación no produce por sí solo un crecimiento de la movilidad social[6], o puede desembocar en el fenómeno de super-educación de las clases medias, sin empleo adecuado, que se ha observado en algunos países de América Latina[7]. Incluso una auténtica —¡y difícil!— igualdad en el acceso a una enseñanza unificada podría llegar a originar, mientras persistieran las diferencias de educabilidad debidas a los factores sociales y a la herencia cultural, una falsa meritocracia, en la que las ventajas de los grupos privilegiados se mantuvieran casi intactos y fueran, además, consagradas y justificadas por una apariencia de selección según capacidad. Paradójicamente, la «revolución silenciosa» a través de la educación se convertiría en la perfecta coartada para el inmovilismo.

¿Es que la educación no puede ser un agente de cambio y de progreso? Sí, y muy importante, a condición de que no se la considere como un factor aislado y suficiente por sí misma, antes bien se la integre en una estrategia global de transformación social. «Para crear un sistema de enseñanza eficaz resulta indispensable un cambio en la condición social; pero, a su vez, para poder cambiar las condiciones sociales es indispensable poseer un eficaz sistema de enseñanza», se dijo hace ya un siglo[8] y el concepto es todavía válido. Siendo la realidad social tan varia — y tan cambiante — y complejos e interdependientes los elementos que componen su trama, para que una acción resulte eficiente ha de ser multilateral, tener muy en cuenta los condicionamientos que pesan y las fuerzas que actúan en un momento y en un lugar dados, y saber ejercer su mayor presión en el punto decisivo, prestos a aprovechar la situación así creada para iniciar una nueva fase en la dirección que se revele como más oportuna. Como todo no es posible a la vez — ni de una vez —, conviene renunciar a modelos perfectos y duraderos, y establecer, en cambio, prioridades, medidas provisionales, soluciones de urgencia. No hacer un plan para siempre, que posiblemente no se aplicaría jamás, sino aquello que, en unas determinadas y reales circunstancias, permita desencadenar un proceso de mutación. Quizás convenga renunciar a los máximos irrealizables a fin de obtener los óptimos posibles. Por ello, no es el aparente salto del aprendizaje del catecismo a la enseñanza programada lo que significaría un profundo cambio en la orientación de la educación en nuestro país. Hoy y aquí, nos parecería más esperanzador — por revelar un nuevo espíritu — el que en lugar de ensayos «fuera del orden natural de las cosas» tales como las Universidades Laborales, de fachada escurialense pero sin orientación ni métodos propios, hiciéramos acopio de mucha modestia y de un poco de realista imaginación y nos dispusiéramos a crear, entre otras muchas cosas, sanas y adecuadas células básicas de un sistema educativo atento a los problemas de una época en crisis. Una de ellas podría ser la nueva escuela de suburbio.

2

«En 1950, en las escuelas de las catorce mayores ciudades de los EE.UU., aproximadamente un niño de cada diez era un «desheredado cultural»; en 1960, había uno de cada tres; y en 1970, quizá exista uno de cada dos.»[9]

Indudablemente uno de los hechos distintos de nuestro tiempo es la progresiva industrialización y la — por ahora, al menos — correlativa urbanización. Una corriente silenciosa pero inexorable lleva las gentes del campo hacia el suburbio en un movimiento migratorio aparentemente espontáneo sin precedentes históricos. Si el «chabolismo» o «barraquismo», por su mismo carácter extremo que lo hace insoportable para la conciencia social puede constituir una manifestación transitoria, el suburbio — la acumulación masiva de elementos desarraigados en zonas periféricas precariamente urbanizadas — constituye, en cambio, una realidad duradera — como lo es en EE.UU. y quizá lo sea pronto en España, la formación de «áreas degradadas» dentro del antiguo casco urbano. Marginales a la ciudad, que los utiliza y, a la vez, los rechaza, y a cuyas tradiciones son ajenos, los habitantes del suburbio coexisten inorgánicamente, diversos por su procedencia pero sometidos al mismo proceso casi mecánico de aculturación. Acaso sólo unas horas de viaje les separen de sus comunidades de origen, pero el paso del campo a la ciudad, de la economía agraria a la industrial, de una mentalidad tradicional a otra moderna, e incluso, en esta nuestra varia España, de una cultura hispánica a otra, significan un salto brutal, con resonancias psíquicas y sociológicas muy profundas. ¿Qué se hace para aliviar los traumatismos que todo fenómeno de aculturación comporta? ¿Qué medios se ponen para que a la amplia movilidad horizontal o geográfica acompañe la necesaria movilidad social o vertical y no se forme una estructura cerrada en capas superpuestas sin más ascenso que el global promovido por la presión por debajo que ejercen los nuevos grupos de recién llegados? Y más concretamente, ¿qué hace la escuela en el suburbio?

Por lo general se limita a existir, lo cual, para empezar, no es tarea fácil. Ocurre con frecuencia que impulsados enérgicamente por las premuras financieras del constructor — o por la necesidad de limpiar de barracas, en una fecha fija, una zona determinada —, se alzan los bloques de pisos antes de que aparezcan los servicios públicos, cuyos expedientes siguen pausadamente el camino que les dicta el sabio procedimiento administrativo. Los pequeños corretean por el descampado que luego, con el tiempo, será sumariamente urbanizado; unos pocos asisten a las inverosímiles «academias» que funcionan en el barrio próximo, ya más consolidado. Se plantea entonces el problema de los «niños sin escolarizar», que levanta unánimes lamentaciones y que encuentra eco en los periodistas de denuncia. Se improvisan unos locales provisionales, que tendrán una tan triste como larga vida, y aparecen unos maestros que, quieran o no, han de estibar 45 ó 50 alumnos en cada clase. Bien; el barrio ha recibido su racionamiento escolar mínimo; las conciencias, un momento alarmadas, pueden descansar satisfechas. Pero esta escuela — al igual que la más espaciosa, pero no menos densamente poblada, que al cabo de diez o doce años la substituirá cuando el barrio se haya acrecido con unos cuantos bloques un poco más sólidos que los primeros —, ¿cómo está organizada para hacer frente a las delicadas tareas de adaptación y de promoción que por su especial situación le corresponden, en qué se diferencia de las demás? En nada. Al menos en principio, la escuela de suburbio es rigurosamente de serie. Ha de ofrecer la misma organización, los mismos programas y horarios, utiliza los mismos métodos, dispone de maestros con idéntica formación y mentalidad, que los que presentan la escuela rural — que actúa en un marco social estable, en el que está integrada y donde goza de cierto prestigio, aunque su función sociológica real sea netamente conservadora — y la escuela destinada a alumnos de la clase media urbana — cuyos valores familiares coinciden con los académicos, reforzándose mutuamente —.

6 Anderson, C.A.: *A skeptical note on the relation of vertical mobility to education* en «Education, Economy and Society», Halsey-Floud. Anderson edit. New York, 2.ª ed. 1964, págs. 164-179.
Hurd-Johnson: *Education and Social Mobility in Ghana*, en «Sociology of Education», 1967, n.º 1, pág. 55-79.

7 A. Solari, N. Campiglia y S. Prates: *Education, occupation et développement* en «Revue Internationale des sciences sociales», 1967. n.º 3, págs. 437-450.

8 Karl Marx ante el Consejo de la 1.ª Internacional (10-VIII-1869).

9 Kneller, G. F.: *Educational Antropology*. New York, 1965, pág. 147, recogiendo datos de B. A. Kaplan. (Para traducir la expresión «culturally disadvantaged», la fórmula «desheredados culturales» tiene quizás, sobre la más literal de «desventajados culturales», el mérito de poner el acento sobre el origen social y no individual de la inferioridad sufrida.)

10 Mays, John Barron: *Education and the Urban Child*, Liverpool University Press, 1962, pág. 56.

11 Los maestros que encontramos en D.D., algunos de ellos muy valiosos, eran unánimes sobre este punto: «allí (en el pueblo) sí que había buenos alumnos»; «estábamos muy bien considerados por todos y nos querían de verdad»; «éramos alguien»; «los chicos eran bien criados y obedientes y no había que ir siempre alerta para que no se te desmandasen, como ocurre aquí»... Pensaban que sus modelos de comportamiento valían para todos los ambientes y, por consiguiente, que si los alumnos del suburbio no encajaban en ellos era debido a que estaban «maleados». Su incompresión de las circunstancias sociales era tan grande como su buena fe.

12 En D.D., barrio barcelonés habitado principalmente por andaluces de origen campesino, ninguno de los maestros era catalán ni andaluz. Procedían en su mayoría de pequeñas ciudades castellanas. En la provincia de Barcelona menos de un tercio de los maestros de las escuelas nacionales han nacido en Cataluña.

13 La capacidad natural es difícilmente aprehensible. Los tests existentes nos dan sobre todo la medida de la educabilidad. De acuerdo con la posición de Piaget de que la inteligencia se desarrolla tanto o más que se hereda, Benjamín S. Bloom («Stability and Change in Human Characteristics», N. Y. 1964, pág. 68) recusa «la noción de un cociente intelectual absolutamente constante».

14 Conclusiones del Congreso de orientadores escolares de Lille.

15 «Una contradicción salta a la vista cuando se examina la situación cultural de la Hungría de nuestros días. Por una parte, los resultados obtenidos no son en ningún campo tan manifiestos ni tan espectaculares como los logrados en el terreno de la cultura. Pero, por otra parte, las diferencias entre las capas sociales son sobre todo apreciables en lo tocante a los comportamientos culturales». «El número de

Pero la escuela de suburbio, como parte que es de un área social en descomposición, reúne, como dice J.B. Mays[10], lo peor de los otros dos tipos de centros: está disociada de la comunidad, como la escuela especializada urbana, sin ser capaz de dar el nivel de instrucción que ésta proporciona; es conformista, como la rural, pero no posee su arraigo ni la misma homogeneidad en sus elementos humanos. En el suburbio, los maestros son vistos como unos extraños: son funcionarios que están destacados en el barrio —«ocupan una plaza» durante unas horas al día— pero no viven en él. Han llegado al suburbio por los azares del escalafón y no por una particular vocación hacia un género especial de labor socio-pedagógica. En su mayoría, han ejercido su profesión durante bastantes años en un medio muy distinto, generalmente en pueblos o pequeñas poblaciones, en el que han ido configurándose sus rutinas y sus modelos, a los cuales no se acomodan, como es natural, sus nuevos alumnos. Faltos de formación sociológica adecuada, se duelen de la prevención con que son acogidos, se sienten inseguros, frustrados, se parapetan en su decisión de «hacerse respetar» y añoran las atenciones que recibían en sus anteriores puestos[11]. Lógicamente, envidian a sus compañeros de otros distritos, que «trabajan en mejores condiciones»; han de buscar fuera del barrio los indispensables complementos económicos que exige la cortedad de su sueldo, y por ello, a pesar de su buena disposición inicial, pronto se retraen y reducen al mínimo su presencia en el suburbio y, dentro de la escuela, su acción tiende a limitarse a las tareas más mecánicas, aquellas que comportan una mayor pasividad del alumno y que permiten mantener más fácilmente la disciplina. Por otra parte, la mayoría de los maestros no son menos forasteros en la ciudad que los habitantes del suburbio, de los que, sin embargo, les separa el esfuerzo que, como modestos funcionarios, han realizado para integrarse en la clase media[12]. No constituyen, ciertamente, los más idóneos agentes de aculturación.

Vemos como la escuela de suburbio que quería ser «como todas», se va convirtiendo, al estar inserta en un ámbito social con problemas peculiares, en una escuela un «poco peor» que las demás. Y su disminuida eficacia no es sólo consecuencia de unos locales insuficientes o de la fatiga y el aislamiento de unos maestros. Ni de la evidente falta de medios (libros en casa, espacio donde estudiar, liberación de otras obligaciones familiares, etc.). Hay otros factores, de origen social, que pesan y que deben ser contrarrestados.

Las diferencias en *educabilidad,* que no se confunde con la capacidad natural[13] sino que es más bien el resultado de la riqueza — y de la calidad — de los estímulos y experiencias recibidos en los primeros años, se traduce primordialmente en la facilidad para la abstracción. De ella depende el mayor o menor grado de rapidez en las adquisiciones culturales y, sobre todo, escolares[14]. Menos sujeta al azar que la herencia biológica, no tan escandalosa pero quizá más eficaz que la económica, esa forma de herencia cultural que es la educabilidad, constituye un poderoso factor de discriminación — que persiste incluso en aquellos países que han conseguido transformar profundamente sus estructuras socio-económicas[15].

Pero en nuestros suburbios actúan además una larga serie de otros factores. Como es sabido las estructuras mentales son las que cambian con más lentitud. Valores y comportamientos tradicionales siguen afectando a gentes que viven ya en una ciudad industrial. Por ejemplo, la asociación del aprendizaje escolar con la niñez puede ser un grave obstáculo para la educación de los adultos[16], y, al identificar el paso de la escuela al trabajo con la virilidad y la vida independiente, impulsa a muchos — y no de los peor dotados en energía e iniciativa — a abandonar prematuramente el mundo escolar; o la persistencia de un concepto fatalista del destino, fruto de siglos de rígida estratificación social, no permite imaginar una promoción individual que sea consecuencia del esfuerzo educativo, del mérito personal.

Por otra parte la sociedad en la que viven no les muestra la necesidad de la cultura ni les ofrece ejemplos de movilidad ascensional por la educación. Para ellos lo que cuenta es la recomendación —«los buenos padrinos»— o la suerte; el suburbio les ha enseñado, además, otros caminos para el éxito personal, aunque sea a costa de su propia clase o vecindad: el tendero, el prestamista, el constructor, incluso analfabetos, ganan dinero, y a la larga, consideración social. La escuela no tiene nada que ver con ello. Lo que se enseña en la escuela «no sirve» para la vida, dicen. Podría ser, quizás, un medio para obtener un diploma, pero éste no se alcanza[17]. Su *carencia de motivaciones* es sólo la interiorización de sus esperanzas objetivas de promoción por la cultura.

Añádase que la vía escolar supone una *aptitud para la «satisfacción diferida»* y una constancia — el esfuerzo sólo rinde fruto al cabo de muchos años — que son propias de la clase media pero no del trabajador inmigrado. También la ambición tiene su «contexto social»[18].

Se ha de haber superado un determinado umbral de satisfacción de las necesidades primordiales — y de las adventicias, pero no menos exigentes, que provoca la presión de la publicidad consumista — para plantearse objetivos lejanos. Faltan, además, información — información, no propaganda — que permita formular proyectos realizables, y orientación sobre los medios para llevarlos a término; sin ellas, la frustración es inmediata y definitiva.

A esta ausencia de estímulos a largo plazo se une la *inadecuación* de la escuela tradicional *a los intereses del alumno del suburbio.* Se le suponen la mentalidad y las reacciones de un niño de clase media; libros, programas y valores son totalmente ajenos a su mundo, se refieren a una realidad que no es la suya y que, por otro lado, le atrae mucho menos que la de los «comics», del cine o de la TV. La disociación, tan peligrosa, de escuela y vida, que ya se da en otros niveles sociales, es aquí completa, porque no se trata de una escuela pensada y creada para el suburbio sino que ha sido simplemente «traducida» y mal adaptada, con recortes y adulteraciones que la hacen casi ininteligible.

Mientras sea así, mientras la enseñanza por inadecuada y deficientemente motivada resulte ineficaz, se corre el peligro de que una prolongación del período de escolaridad obligatoria tenga efectos muy limitados, no impida el abandono prematuro de los mejores[19], y actúe en el sentido del conformismo[20]. A los intentos de establecer una democratización formal de la educación — que «consagra, al ignorarlas, las desigualdades iniciales debidas a las condiciones sociales»[21] —, han de preceder — o, al menos, acompañar — medidas de democratización «radical»[22] que signifiquen una intervención activa para contrarrestar dichas desigualdades. Esto, en una primera fase, puede comportar la creación de una escuela distinta, el establecimiento de trato diferente, que conduzca a una posterior y efectiva igualdad de oportunidades educativas y sociales[23].

estudiantes o el de libros publicados se ha multiplicado por 10 en menos de 30 años. lo que representa un notable progreso. Pero si «los ingresos medios de un profesional o de un miembro de la burocracia no llegan a duplicar los de un obrero, los índices de nivel cultural de los primeros son más de tres veces superiores y la probabilidad de que sus hijos hagan estudios universitarios es casi veinte veces mayor». (Suzanne Ferge: *La démocratisation de la culture et de l'enseignement en Hongrie,* en «Education, dévelopement et démocratie», R. Castel, J. C. Passeron edits., París, 1967, págs. 63, 65 y 73). Estas cifras, todas ellas reveladoras de una igualdad mucho mayor que la existente en España, indican sin embargo — como datos semejantes que podrían aducirse referentes a Polonia, Yugoslavia o Alemania Oriental — que si bien los factores económicos cuentan muchísimo en el acceso a la educación, no son, con todo, los únicos que pesan.

16 Foster, G. M.: *Las culturas tradicionales y los cambios técnicos.* Ed. castellana. Fondo de Cultura Económica, 1964, pág. 72.

17 En D.D., de 1954 a 1963 sólo un niño había seguido estudios de Bachillerato — hasta tercer curso —; el hijo del dueño del bar, que había nacido en Barcelona. Ningún hijo de inmigrado los había iniciado. En 1964, pedimos becas para ocho alumnos; las conseguimos para cuatro. Al cabo de un año, dos habían abandonado y los otros dos habían perdido la beca por no haber alcanzado la suficiencia en todas las asignaturas; uno de ellos, hijo de un empleado, intentó seguir, por su cuenta, un curso más, sin resultado. El C.I. de todos ellos era superior a la media, pero los condicionamientos económicos, culturales y emocionales hicieron fracasar el intento — y este fracaso, al ser conocido, contribuiría, a su vez, a desalentar a las familias de futuros candidatos.

18 Turner, Ralph: *The Social Context of Ambition.* San Francisco, 1964.

19 En la escuela de D.D., en la clase de 5.º grado se notaba un brusco descenso en los valores medios del C.I. alcanzado por los alumnos: los mejores, los que poseían más personalidad e iniciativa, abandonaban los estudios a los once años para buscarse una ocupación. El mismo fenómeno es señalado por Mays (obra citada, pág. 149) en Liverpool al constatar la no correlación entre asistencia a la escuela y mayor C.I.

20 Ha sido repetidamente comprobado que las estimaciones, hechas por los maestros, de la capacidad de sus alumnos coinciden mucho más con la puntual asistencia y con el grado de adaptación a los modelos de comportamiento que les son inculcados que con sus reales talentos. Por ello es doblemente significativa la respuesta de un habitante de D.D., de unos veinticinco años, dinámico y responsable, que con la mejor buena intención nos decía: «La escuela, sabe, es como la «mili»; es algo que hay que pasar. Y siempre se aprende algo útil: al menos se acostumbra uno a saber manejarse para que no te toquen todos los golpes». La escuela como el cuartel: tiempo vacío que se consume en ocupaciones sin sentido; aprendizaje del conformismo y del disimulo. Exactamente lo que la escuela no debiera ser para el alumno del suburbio.

21 P. Bourdieu - J. C. Passeron: *Les héritiers.* París, 1964, pág. 37.

22 Trow, Martin: *Two problems in American Public Education,* en «Social Problems», H. S. Becker edit., N. Y. 1966, pág. 84. (Radical se usa aquí con un sentido próximo al que tiene en el vocabulario político americano: en contraposición al formulismo liberal, como actitud propicia a la acción de la potestad pública para conseguir reformas reales.)

23 Tyson, Cyril: *Open Enrollement: An Assessment,* en «The Schools and the Urban Crisis», Kerber-Bommarito edits. N. Y. 1965, pág. 305.

3

«Are the schools to engage only in traditionally, narrowly defined, educational tasks, or are they to become critical instruments of comprehensive social action in the urban environment?»
R. H. Salisbury[24]

Pasemos de lo que la escuela es en el suburbio a lo que podría, o debería ser.
Los nuevos barrios que surgen en la pariferia urbana son un producto de aluvión. Hay que ayudar a sus habitantes a formar una comunidad, a que se establezcan contactos humanos; hay que iniciarlos y dirigirlos en la no fácil tarea de su adaptación a la ciudad.
La función de centro de relaciones y de estímulos, que en otras épocas pudo desempeñar la parroquia, corresponde hoy a la escuela. A una escuela nueva en su concepción y ampliada en sus objetivos. A una escuela donde se reconstituyan y reúnan una multitud de agentes educativos que en otros períodos y ambientes habían sido colaboradores espontáneos y acordados, pero que desde hace tiempo aparecen aislados y contradictorios; en la que se agrupen las distintas agencias sociales — escolares, sanitarias, informativas, culturales...,— que ahora actúan en orden disperso y, por ello, con una eficacia disminuida. Si a la labor pedagógica se une potenciándose mútuamente — una labor coordinada e intensa en otros campos de la vida de la comunidad, si la escuela no se limita a cumpllir «sus tareas educacionales, tradicional y estrechamente definidas», puede, ciertamente, «llegar a ser un instrumento decisivo para la realización de un amplia acción social en el medio urbano».
Para empezar, el sistema escolar debería modificarse en dos de sus aspectos distintivos: su carácter parcelario y su escasa flexibilidad.
Actualmente la enseñanza está organizada de manera que constituye un dominio aparte, una parcela segregada de lo social a la cual sólo pueden tener acceso los especialistas en la transmisión de unos saberes escolares bien codificados — aunque, en gran parte, vitalmente caducados — y en la que todavía están vigentes unas reglas y unos valores peculiares. La insistencia en la independencia y en la neutralidad de la escuela, en su pureza y en la especificidad de su misión delata, más que encubre, la tendencia a ver la escuela como espacio cerrado, abstraído de la realidad total en la que vive el alumno. Y esta ficción la hace socialmente inoperante. Podríamos decir que, contrariamente a lo que suele aconsejarse — hacer sólo una cosa para hacerla bien —, la escuela no llega a hacer nada bien por pretender hacer sólo una cosa. En el suburbio, *la nueva escuela no puede ser únicamente escuela*: ha de ser, también, guardería, dispensario médico, lugar de reunión y discusión, centro de información, foco de promoción cultural, ocasión para una real participación en las responsabilidades... Y en ella ha de actuar un *equipo complejo,* en el que, junto al pedagogo, figueren la puericultora, el médico, el asistente social, el psicólogo el orientador escolar, el «animador cultural»... Equipo al que se encarga una operación conjunta y de largo alcance; que, por consiguiente, no se limita a coincidir en un local para desde él emprender acciones inconexas o divergentes, sino que, partiendo de diferentes enfoques y especulaciones, ataca globalmente un problema común: el de la promoción humana de los habitantes de un barrio.
El sistema escolar oficial es además, decíamos, poco flexible. Sus elementos, «funcionarizados», agrupados en cuerpos, sometidos a reglas precisas en cuanto a su reclutamiento y destino no menos que en lo referente a programas y métodos, se sienten lógicamente más inclinados a cumplir el reglamento que a tener iniciativas. En la vasta organización de la enseñanza oficial todo tiende al uniformismo — que puede ser garantía de que siempre se alcanzarán unos niveles mínimos, pero que impide, por su escasa capacidad de maniobra, lograr los máximos posibles en circunstancias especiales y críticas. Sin embargo, la escuela de suburbio ha de ser pública, no privada. Pero *pública no significa forzosamente estatal*[25].
Si las ciudades deben acoger al inmigrante que llega en busca de mejores condiciones de vida, tanto éste como aquéllas pueden exigir que efectúe lo más rápida y satisfactoriamente que sea posible la plena incorporación del recién llegado a la comunidad que lo recibe, lo que requiere que se le ofrezca una sociedad abierta, sin prejuicios, en la que pueda abrirse camino e integrarse mediante una educación adecuada. La ciudad, como es natural, ha de disponer de los medios legales y financieros necesarios para hacer frente a sus obligaciones. Dar —o devolver — a los Ayuntamientos de las grandes ciudades afectadas por el aumento demográfico y el fenómeno migratorio la facultad de organizar centros socio-pedagógicos en los suburbios, podría ser un oportuno y eficaz comienzo del proceso de descentralización de la enseñanza, que, anunciado para las Universidades, obtendría acaso sus mejores frutos en los niveles más elementales y más necesitados de adaptación a las condiciones locales. Con toda seguridad, por su sensibilización para los problemas de la integración urbana y de la educación, los municipios sabrían sacar más partido que la Administración central de los fondos destinados a estos fines, y rivalizarían en iniciativas originales y en ensayos fecundos. Y de igual modo que el Ayuntamiento — al tener mayor libertad en la creación y orientación de los centros, en la elección del personal titulado de los mismos y en la determinación de la formación complementaria que convendría darles — se sentiría más responsable y estimulado sabiendo que iba a ser juzgado por los resultados obtenidos, podría, a su vez, aplicar una fórmula semejante a cada uno de los nuevos centros: otorgar a sus equipos dirigentes, bien seleccionados, un amplio margen de confianza y la total responsabilidad, procurar su máxima desburocratización, hacer que sirvieran los intereses del barrio en que estuvieran enclavados y someterlos periódicamente a crítica y discusión.
No sería progreso el que a la actual autonomía del sistema escolar entero, como dominio aislado, sucediera la *autonomía de la célula socio-pedagógica,* compleja y bien adaptada a las necesidades de cada zona suburbial. Y que la escuela «cuatro paredes»[26] diera paso a la escuela de la comunidad urbana.
Intentemos ahora bosquejar un modelo de escuela de la comunidad en un suburbio de recepción de inmigrantes.
Debería acoger a los niños entre el año y los diez años de edad, por ser éste el período decisivo durante el cual más rigurosamente se ejercen y consolidan las influencias sociales en el proceso educativo. Como, por otra parte, para que la escuela pueda cumplir su misión compensadora se requiere un conocimiento directo de cada alumno y de sus circunstancias familiares y la creación de una atmósfera de colaboración activa con los adultos, el número deseable de alumnos es de unos 400, lo que corresponde a un barrio de unos 2000 habitantes, el cual, a ser posible, debería tener una cierta unidad y personalidad y que no fuera una simple división administrativa arbitraria.
Suponemos que en la zona existe una reducida diferenciación social, que unos dos tercios de sus habitantes son inmigrantes o hijos de inmigrantes y que la escuela — por sus buenas condiciones, por su total gratuidad y por la preferencia otorgada a los vecinos más próximos— tiene un reclutamiento local y acoge a la casi totalidad de los niños del barrio.
La primera condición para que sea eficaz la *acción de la escuela* es que *se ejerza precozmente.* Todas las investigaciones recientes están de acuerdo en la «tremenda importancia de los cinco

24 Salisbury, Robert H.: *Urban Politics and Education,* en «Planning for a Nation of Cities», Sam B. Warner edit., M.I.T. Press, 1966, pág. 269.

25 En este punto, como en tantos otros, en España nos hemos limitado a traducir el modelo francés. Pero en muchos países (p. e. Alemania federal, Gran Bretaña o EE.UU.) la administración de la enseñanza está descentralizada y en ella juegan un papel importante la región, el condado o el municipio.

26 Havighurst, Robert J.: *Education in Metropolitan Areas,* Boston, 1966, pág. 119.

primeros años de la vida del niño», hasta el punto de que «los cambios que experimenta en su capacidad tienen menos relación con sus posibilidades iniciales que con las condiciones del ambiente en que ha vivido durante el período crítico»[27]. Ausubel sugiere que la posible irreversibilidad en el desarrollo mental puede ser consecuencia del «carácter acumulativo del déficit intelectual»[28]. Cuando un niño ha sufrido una deficiencia en la etapa primera es menos capaz que los otros de aprovechar para su desarrollo los nuevos niveles de estímulo que se le ofrezcan; así, la progresiva diferenciación de la capacidad con la edad está basada en la destreza adquirida para sacar partido de las sucesivas experiencias, que son cada vez más especializadas y complejas[29].

En el suburbio, la guardería no sólo constituye un expediente para que la madre trabaje o para evitar que la hermana mayor vea interrumpida prematuramente su escolaridad a fin de hacerse cargo del pequeño; ha de ser, primordialmente, la *guardería-escuela,* donde los niños de uno y dos años encuentren, en un ambiente ordenado, variado y armonioso, la riqueza de estímulos necesaria para sus experiencias perceptivas y expresivas. Ha de estar orientada por el interés del niño y no por las conveniencias de sus familiares o de la sociedad — deseosa de liberar fuerza de trabajo —. En lugar de ser un «parking» donde se consuman horas de pura vida vegetativa, ha de constituir un delicado laboratorio en el que se realicen constantes y ciudadosos ensayos de discriminación auditiva y visual y de expresión oral; se fomenta la atención, la observación, la capacidad para relacionar y el sentido de la continuidad en una dirección dada; y se gratifique al niño por sus hallazgos e iniciativas, dándole así confianza en sus fuerzas y estimulándole a proseguir su descubrimiento del mundo y a expresar sus experiencias. Toda la formación correspondiente al período preescolar, y muy especialmente la de esta etapa inicial de guardería-escuela, puede resultar innecesaria para el niño de clase media; es, en cambio, indispensable para el nacido en el suburbio. Sin ella, correría el riesgo de comenzar sus estudios en el momento preciso en que ya sería demasiado tarde[30].

Deberían cuidar de la guardería *puericultoras-educadoras* que hubieran recibido una formación psicológica especial «que las capacitara para realizar con un grupo de niños lo que sólo excelentes padres logran hacer con su propio hijo». Cada una de ellas habría de dispensar su afecto y su atención de un modo continuado al mismo grupo reducido de niños — unos doce o quince — lo que permitiría una relación más duradera e intensa con sus *madres* —, algunas de las cuales convendría que se convirtieran en *colaboradoras* fijas y remuneradas de la guardería, la cual ganaría así en arraigo e influencia en el barrio.

En el centro social-pedagógico — y muy ligado a la guardería — habría un *dispensario médico,* atendido por un facultativo especialista en infancia pero con una buena preparación en medicina social y preventiva. Cuidaría del buen estado sanitario de la escuela, de la revisión médica y vacunaciones de los alumnos, aconsejaría sobre los regímenes alimentarios en la cantina y en la guardería, orientaría a las puericultoras en todo lo referente al desarrollo físico de los pequeños, participaría en las reuniones periódicas de los responsables del centro... Pero habría de ser, además, uno de los elementos que más contribuyeran a que la escuela tradicional, la encerrada entre sus «cuatro paredes», se abriera a la comunidad: presente en la escuela en días y horas fijas, organizaría cursillos para los padres sobre dietética e higiene, vigilaría la situación sanitaria del barrio, acogería en su consultorio a las familias de sus alumnos, es decir, prácticamente a todos los habitantes, les aconsejaría y orientaría en sus problemas médico-administrativos. E incluso sería deseable que como médico, con estatuto especial de la Seguridad Social, atendiera a los niños de la escuela — del barrio — en sus enfermedades, les visitara en sus domicilios y pusiera su prestigio y su influencia al servicio de la acción global de promoción social que persigue la escuela de la comunidad.

De los tres a los diez años, los alumnos pasarían por dos etapas — una, de parvulario ampliado, de los tres a los seis; otra, que correspondería al primer ciclo de la Enseñanza General Básica, de los siete a los diez. Diversas por la lógica adecuación de los métodos a la edad de los alumnos y por la distinta formación del personal docente — parvulistas o jardineras de infancia, en la primera etapa; maestros en la segunda —, la enseñanza, sin embargo, presentaría, en ambos períodos, muchos caracteres comunes. Sería *compensatoria,* lo que significa que tendría en cuenta la posible incidencia en los alumnos de factores sociales adversos y por ello valoraría a aquellos por lo que de positivo ofrecieran y procuraría proporcionarles las aptitudes, inclinaciones o saberes en los que fueran deficitarios. El profesor no puede ser un juez neutral que registra unos resultados y unas actitudes, aceptando la realidad presente como duradera; por el contrario, ha de ayudar, ha de intervenir en lo que debe considerarse como un proceso de desarrollo que cabe acelerar y orientar. Y ha de «comprometerse» en esta empresa.

Por ello, la enseñanza convendría que fuera también, *tutorial*: una parvulista, un maestro o una maestra, se hace responsable de un grupo de una veintena de alumnos durante los cuatro años que comprende la etapa del parvulario o la del primer ciclo primario. Mientras en la escuela clásisa, de la clase media, el acento carga sobre los programas — que el profesor domina en un determinado nivel, al cual deberá adaptarse el alumno y según el cual será juzgado —, en la escuela de la comunidad suburbial se ha de atender primordialmente a las personas: el maestro no se especializa en un curso o en unas materias; se consagra a unos alumnos que conoce bien y a los que debe guiar en una larga marcha, en cuyo éxito está personalmente implicado. A él corresponde marcar el ritmo del avance, señalar la ruta que cada uno debe seguir. Su objetivo no puede ser que uno de los suyos — aunque sea uno solo — llegue el primero a la meta de fin de curso. Su misión consiste en que, al cabo de cuatro años, todos y cada uno de sus alumnos haya logrado desarrollar al máximo sus — diversas — posibilidades. Y ni tan siquiera al abandonar el alumno a los once años la escuela del suburbio, terminaría su responsabilidad: al maestro-tutor le incumbe mantener contacto con sus antiguos alumnos y ayudarles a integrarse en el centro de enseñanza de grado superior al que luego asistan.

Pero una enseñanza simplemente compensatoria no bastaría. Supondría que lo único que había que modificar eran las deficiencias del alumno, para que pudiera, a continuación, seguir el proceso educativo «normal». En EE.UU., donde se han venido realizando esfuerzos en este sentido, se reconoce hoy su insuficiencia[31]. Es el *proceso educativo mismo el que ha de cambiar;* son sus métodos y sus contenidos los que hay que renovar. Para empezar no puede pretenderse que un alumno aprenda más que aquello que tenga sentido para él y que se le presente de un modo significativo. En la escuela elemental de suburbio, se ha de tener en cuenta la realidad que rodea al niño. Asimismo, en lugar de métodos basados en la abstracción, se debe partir de problemas concretos, que inviten a la acción y que ofrezcan resultados visibles: «aprender haciendo» es una buena vía. Hay que moverse de lo particular a lo general; fomentar la aptitud del niño del suburbio para la expresión corporal, para la creatividad en los juegos; aprovechar sus capacidades visuales y artísticas para pasar de una experiencia concreta a su expresión verbal o escrita[32]. Su jornada escolar no puede dividirse en porciones iguales y regulares destinadas a cada una de las diversas materias: una de las experiencias pedagógicas en el suburbio efectuadas con más éxito presentaba un horario flexible en el que la mitad de

27 Bloom, B. S. (op. cit.)

28 Ausubel, D. P.: *How reversible are the cognitive and motivational effects of cultural deprivation?* in «Compensatory Education for Cultural Deprivation». New York, Chicago. Bloom-Davis-Hess, edits., pág. 77.

29 En los tests a que fueron sometidos los alumnos de la escuela de D.D., los de la clase de 7-8 años obtuvieron unos resultados muy superiores a los de la clase de 10-11 años. Las mismas pruebas fueron realizadas por alumnos de iguales edades en tres centros privados de barrios residenciales, A, B y C, de nivel escolar alto, medio y flojo respectivamente. Mientras que los niños pequeños de D.D. lograron unos coeficientes sólo ligeramente inferiores a los alcanzados por los alumnos de B, los mayores quedaron igualados con los de C. La experiencia confirma, una vez más, el progresivo déficit en el desarrollo intelectual debido a la falta de estímulos en el medio familiar y escolar.
Hemos de señalar, sin embargo, dos hechos. Primero: los resultados obtenidos por los alumnos de D.D. en las pruebas de inteligencia práctica fueron notablemente superiores a los logrados en los tests verbales, lo que viene a ilustrar que es en el terreno del lenguaje y de la abstracción donde el «desheredado cultural» sufre una mayor desventaja; y, asimismo, que los tests verbales, que son la mayoría, resultan poco objetivos y no nos dan sobre todo la medida de la aptitud escolar. Y segundo: los alumnos de la escuela C, inferiores a los 7 años a los de D.D. y no mejores a los 10, emprendieron, en un 90%, estudios de Bachillerato, mientras que en D.D. (como ya hemos indicado en otra nota) ninguno los prosiguió más allá del primer año. Como puede verse, un sistema escolar que, en su etapa inicial, no sea eficaz para ayudar a los desfavorecidos sociales, ni sea luego realmente selectivo para los incapaces, permite que sean determinantes, en último término, el «¿para qué te van a servir los estudios?» de unos, y el «sea como sea, has de acabar la carrera», de los otros.

30 «Antes de que el niño entre en la escuela, el cortex cerebral ha desarrollado ya su sistema para distinguir, seleccionar, interpretar y comprender sus experiencias. Y este sistema permanece relativamente invariable durante toda la vida». Kerber, A. - Bommarito, B.: *The Schools and the Urban Crisis.* New York, 1965, pág. 345.

31 «Dar una educación complementaria no debe considerarse como un yerro sino sólo como un primer paso en el camino que se dirige hacia una revisión estructural de todo el proceso educativo». Fantini, M. D. - Weinstein, G.: *The Disadvantaged: Challenge to Education.* New York, 1968, pág. 228.

32 Cheyney, Arnold B.: *Teaching Culturally Disavantaged in the Elementary School.* Columbus, Ohio, 1967, pág. 49.

la mañana estaba reservada al aprendizaje de los conocimientos básicos (lectura, escritura, cálculo...), mientras el resto se consagraba a la realización de proyectos, en la elección de los cuales intervenían activamente los mismos alumnos; las tardes estaban dedicadas a actividades deportivas, al cultivo de las aficiones de cada uno, a visitas a la ciudad... Es esencial que el alumno no se sienta expulsado — y, a la vez, liberado — de la escuela a una hora determinada, que guste de permanecer en ella libremente fuera del horario estricto. Y no lo es menos el evitar que fracase en sus tareas escolares; por ello el trabajar en grupo reduce el peligro de la desmoralización de quienes obtendrían los resultados más bajos si se realizara una labor puramente individual[33]. Si en la escuela tradicional se fomentan el conformismo a las normas dictadas por el profesor y, al mismo tiempo, la competición entre los alumnos, en cambio en la escuela de la comunidad urbana se debería hacer compatible el cultivo de la personalidad individual de cada alumno y su libre expresión, con el hábito de trabajo en equipo — o, al menos, en un ambiente de «competencia cooperativa»—. En el mismo orden de ideas, cuidará el maestro de no desconfiar de las posibilidades de ninguno de sus alumnos, ya que las previsiones profesorales, sobre todo si son negativas — lo que ocurre con frecuencia en el suburbio — se convierten, como se ha dicho[34], en profecías que tienden a cumplirse.

Como la escuela de suburbio, aunque regularmente sólo acoja alumnos hasta los diez años, *no puede tener un horizonte limitado a la enseñanza elemental,* convendría que contara con la colaboración de un *orientador escolar,* con la necesaria preparación psicológica y sociológica. Su labor se ejercerá en múltiples direcciones: asesorará a los maestros y establecerá las fichas psicológicas y psicotécnicas de los alumnos; completará, en su campo, la acción del médico; junto con el asistente social, cuidará de motivar a las familias en cuanto a los estudios de sus hijos y a la conveniencia de proseguirlos y los orientará en la dirección que sea más adecuada a las aptitudes del alumno; conjuntamente con el maestro-tutor, mantendrá relación con los antiguos alumnos en edad escolar, informará sobre ellos a los responsables del centro de enseñanza al que asistan, colaborará en la resolución de los problemas de adaptación y de reorientación escolar que puedan tener y procurará ofrecerles en su primitiva escuela de barrio, próxima a su casa, el estímulo moral y los medios de trabajo — lugar de estudio, biblioteca, consultorio — que no encuentren en su familia. El papel del orientador será todavía más importante respecto a las *actividades para-escolares* que se realicen en el centro; a las *enseñanzas post-escolares* que puedan darse para quienes abandonaron prematuramente los estudios para entrar en el mundo del trabajo — al modo de las «escuelas del sábado» inglesas, o, simplemente, en forma de clases vespertinas —; a los *cursos de readaptación profesional para adultos* que se organicen aprovechando el local y, en buena parte, el personal docente de la escuela — que ha de ser, como se desprende de lo que vamos diciendo, no un centro «abierto sólo en días y horas de oficina» sino la *escuela de todo el día y de todo el año,* en la que instalaciones y personal alcancen su pleno rendimiento y que ejerza sobre el barrio una ininterrumpida acción estimulante.

Dicha acción no ha de limitarse a proporcionar unos conocimientos básicos y unas técnicas profesionales para responder con eficacia y provecho a las exigencias del mercado de trabajo. Ha de ser motivadora y orientadora en los estudios y además, debe dirigirse hacia la consecución de una mayor autonomía personal, proporcionando información contrastada y sentido crítico, que puedan servir de defensa frente a los factores condicionantes propios de la sociedad de consumo. Ha de tender a la promoción de la mayoría y no solamente *servir de* trampolín a unos individuos para que logren escapar a su medio originario. El centro socio-pedagógico de suburbio alcanzará su plena eficacia cuando pueda mostrar ejemplos de movilidad social ascendente gracias a la educación sin que por ello se haya desligado totalmente de su clase, antes bien se convierten en sus líderes naturales[35].

El paso de las actividades docentes post-escolares a otras ya más amplias y puramente socioculturales, con destino a todos los habitantes del barrio, sería lógico y casi insensible. No se trata de convertir el centro socio-pedagógico del suburbio, a la escala en que lo concebimos, en un remedo de «casa de cultura» — que, para ser auténtica, requiere un ámbito y unos medios mucho mayores. Pero sí creemos que debe ofrecer una biblioteca de préstamo para adultos y una extensa gama de medios de información, habituando a los asistentes a que se establezca diálogo sobre cuestiones de actualidad general o local; que el centro puede ser asimismo, el lugar de reunión por grupos o incluso para la asamblea general de vecinos que tratara de asuntos de interés común. La escuela y el centro social — que actualmente existen en algunos barrios, sin que se establezca el menor contacto entre ellos — se unirían en el centro socio-pedagógico. En él podría tener su despacho el — o la — *asistente social* — que debería aparecer no ya como un discreto delegado de la autoridad con funciones de control, sino como un consejero siempre disponible, que con su ayuda diera al inmigrado un mejor conocimiento de sus derechos — y la posibilidad de hacérselos respetar — y le quitara su temor ante cualquier gestión cerca de las instancias administrativas. La asistente social además, conocedora de la situación de cada familia y con una especial preparación en materia pedagógica, sería el enlace natural entre la escuela y los padres y, como hemos dicho, contribuiría, conjuntamente con el orientador escolar y el maestro tutor, a proporcionar a las familias información sobre estudios y ayudas económicas y a mantener un alto grado de motivación en lo referente a la educación, incluso — o sobre todo — cuando el alumno hubiera abandonado ya la escuela de barrio para acceder a un nivel superior.

Pero el centro socio-pedagógico debería contar asimismo con un «*animador cultural*» — a semejanza de los que existen desde hace algunos años en Francia — que sería el encargado de dar vida a una serie de actividades — teleclub, cine-forum, exposiciones de material gráfico sobre temas o problemas del barrio, coloquios, la misma biblioteca —..., pero, poco a poco, — y esto sería la medida de su éxito — debería dejar la iniciativa a los habitantes del barrio, encargándose únicamente de dar forma a sus ideas, proporcionándoles la información y las colaboraciones necesarias. El «animador cultural» completaría así el equipo que requiere un centro socio-pedagógico constantemente abierto, donde — como en la antigua parroquia — ha de haber siempre alguien dispuesto a servir y a orientar.

Cuestión básica es la del reclutamiento, formación y condiciones de trabajo de los componentes de un equipo tan vario. Indicaremos solamente unos cuantos principios:

a) voluntariedad y selección — al centro de suburbio, como a cualquier otra empresa de carácter experimental, se ha de ir por elección de los más aptos entre los voluntarios y no como consecuencia de la marcha ciega de un escalafón; se podría exigir unas determinadas condiciones en lo tocante a títulos, o incluso en cuanto a categoría administrativa, pero se ha de evitar todo automatismo;

b) preparación adecuada, bien sea en centros de formación especial que se organicen en las grandes ciudades, bien sea en forma de cursos de prácticas, rigurosamente calificados, en una escuela de suburbio ya existente, de preferencia, mediante una combinación de ambos sistemas;

33 Spilerman, Seymour: *Raising Academic Motivation in Lower Class Adolescents,* en «Sociology of Education», vol. 44, n.º I, 1971, pág. 114.

34 Rosenthal, R. - Jacobson, L.: *Pygmalion in the classroom.* New York, 1968.

35 El estudio de la evolución de la nueva sociedad de Israel muestra que la movilidad vertical juega un importante papel integrador a condición de que el individuo que asciende hacia la élite mantenga el contacto con su grupo de origen. Eisenstadt, S. N.: *Essays of comperative institutions.* New York, Wiley, 1965.

c) adaptación al ambiente y a sus nuevas tareas. Por su origen, parece preferible que en el equipo de un centro de barrio de recepción de inmigrantes se encuentren, junto a elementos formados en la ciudad que los acoge, otros oriundos de las regiones de procedencia o al menos conocedores de su psicología y mentalidad, y evidentemente, de ser posible, miembros salidos del mismo suburbio. En cuanto a la edad, no debiera constituir un factor determinante pero hay que señalar la dificultad que, para ejercer su misión, experimentarán los profesionales que en sus muchos años de ejercicio hayan adquirido rutinas, y, asimismo, el peligro de confiar a elementos demasiado jóvenes tareas que exigen, ante todo, una gran madurez personal: los inevitables obstáculos y semifracasos se afrontarán mejor con sólida vocación, realismo y sentido crítico que con ilusiones mesiánicas, tan propicias a la frustración;

d) contratación por un período determinado, que podría ser, como mínimo, de cuatro a cinco años, permitiendo así juzgar una labor cuyos verdaderos resultados, los duraderos, no son visibles sino dentro de un plazo bastante largo. El período indicado coincidiría con el señalado para desarrollar uno de los ciclos en que se dividiría la enseñanza entre los tres y los diez años. El contrato podría renovarse por nuevos períodos, aunque no fuera para ejercer exactamente las mismas funciones: un maestro, por ejemplo, podría convertirse en orientador escolar o en animador cultural, aprovechando y, enriqueciendo, su experiencia anterior;

e) condiciones económicas notablemente superiores a las normales — que fomenten una amplia base de selección, compensen la temporalidad del contrato y permitan que en muchos funciones se dé el requisito siguiente;

f) una auténtica plena dedicación o, para decirlo con mayor realismo, un pluriempleo en el mismo puesto. Los maestros, las parvulistas, el director pedagógico, el administrador, por la multiplicidad de tareas que les incumben, tendrían sin duda jornadas de trabajo bien completas; es lógico, por consiguiente, que su remuneración sea, como mínimo, la misma que lograrían repartiendo — mal repartiendo — su tiempo en varias ocupaciones inconexas entre sí. Una remuneración satisfactoria es, por otra parte, condición indispensable para que en la escuela de una gran ciudad haya también profesores varones: la progresiva feminización de las funciones docentes y sociales no resulta lo más adecuado para el suburbio, en el que con frecuencia se echan de menos modelos masculinos válidos.
Sería conveniente que algunos de los componentes del equipo habitaran en el barrio e incluso que uno o dos de los responsables — el director pedagógico, su adjunto, el animador cultural, el administrador...— lo hiciera en el mismo centro. Así se haría más efectivo el principio de que hubiera una constante presencia responsable y acogedora en el centro permanentemente abierto.
Fundamental sería, asimismo, que al equipo básico — especializado y de alta calificación — se uniera un *grupo de colaboradores* que les liberara de ocupaciones secundarias — principalmente administrativas o de rutina, que ahora agobian a muchos maestros — y que, a la vez, constituyeran un poderoso factor de integración en el barrio, puesto que de él deberían salir, a ser posible, dichos colaboradores. Ya fueran adultos — en buena parte, padres o madres de alumnos, generalmente a tiempo parcial, con carácter remunerado o como aportación benévola, voluntaria pero organizada, del grupo social —, ya fueran jóvenes ex-alumnos — estudiantes de otros niveles que, en sus horas libres, se encargaran de tareas escolares complementarias o hicieran de monitores en actividades paraescolares[36]— contribuirían a que el centro socio-pedagógico fuera realmente de la comunidad.
Por otra parte sería necesario que la relación entre los habitantes del barrio y el centro adquiriera formas estructuradas, institucionalizadas, y que los padres intervinieran no sólo en las actividades socio-culturales sino también en la vida de la escuela mediante su participación en órganos mixtos — de técnicos y padres[37]— cuyas atribuciones fueran en aumento a medida que el ejercicio de responsabilidades les fuera capacitando para ello. No debe olvidarse que la misión del equipo profesional consiste esencialmente en estimular y estar disponible y en hacer sólo aquello que los demás no pueden hacer todavía.

Quizá el programa de necesidades que se desprende de todo lo anteriormente dicho se podría concretar un poco.
Las edificaciones destinadas a centro socio-pedagógico han de tener una estructura modulada, de una gran flexibilidad, que permita ampliaciones, redistribuciones interiores e incluso cambios de destino. La construcción debe tener una calidad media, superior a la del barrio en que está enclavada a fin de que resulte atrayente y acogedora, con materiales sencillos pero auténticos, presentados sin disfraz, y que no sean fácilmente degradables: interesa el aspecto que tendrá el edificio al cabo de tres o cuatro años, no el que presente el día de la inauguración oficial; se ha de evitar toda caída en el falso lujo barato; en este aspecto ha de constituir un modelo para los habitantes del suburbio.
Esquemáticamente podría adoptarse una distribución en cuatro zonas, que tuvieran una extensión semejante y que fueran relativamente independientes aunque estuvieran interiormente bien comunicadas y hubiera un centro común:

A) Zona de guardería-escuela, de fácil acceso desde el exterior y con capacidad para acoger a un centenar de niños de seis meses a dos años. Convendría que, en torno a una zona común de servicios, se dispusieran espacios bastante aislables, en cada uno de los cuales un grupo de unos quince niños se sintiera «en casa», es decir en un medio bastante estable y suficientemente rico en estímulos, donde pudieran descansar, jugar y convivir. Dichos espacios no serían todos iguales, sino que ofrecerían una serie gradual de variaciones que los hicieran adecuados a las cambiantes necesidades de una edad de rápido desarrollo.
Aunque sus servicios fueran utilizados por toda la escuela e independientes de la guardería, el dispensario médico podría estar situado junto a ella, no sólo para la mejor atención médica de los muy pequeños sino por ser esta zona de cómodo acceso desde el exterior y seguramente muy concurrida por madres bien dispuestas a pedir consejo. El dispensario estaría atendido por un médico especialista en infancia — a tiempo parcial, a no ser que sea también el médico de la Seguridad Social del barrio, y por una auxiliar técnico sanitaria a jornada completa.

B) Zona de parvulario, más abierta hacia el jardín-solarium que hacia la calle .Ha de comprender, como mínimo, ocho espacios, mayores y mejor definidos que los de la guardería, capaces cada uno de constituir un mundo casi suficiente para que se desarrolle en él la jornada de un niño de 3 a 6 años. Un espacio-clase constaría de tres partes: una cerrada, otra más pequeña cubierta y pavimentada pero abierta al exterior, y una tercera, equivalente a las otras dos juntas, formada por una porción de jardín bien delimitada. Esta unidad albergaría a unos veinte niños ya que en el modelo previsto se calcula que habrá unos cuarenta niños para cada uno de los cuatro grupos de edad que utilizarán el parvulario. Como espacio de convivencia más amplio habría el jardín no acotado, y dos salas polivalentes para actividades de grupo medio y grande (40 y 100 alumnos, respectivamente).

36 Esta incorporación de los ex alumnos — ya desde los 13 ó 14 años — a las tareas de su antigua escuela confirmaría en ellos una favorable actitud cooperativa, les ofrecería, mediante cierta remuneración, una satisfacción menos diferida que las que acostumbra a proporcionar la escuela y les obligaría a clarificar sus conocimientos al intentar enseñarlos. Constituiría, a más de un siglo de distancia, una renovación modernizada de la escuela lancasteriana, en la que «se aprendían pocas cosas pero se aprendían bien» — se aprendía, por ejemplo, a enseñar, a sentirse responsable de los demás, a confiar en la educación —, y de donde salieron tantos líderes de los primeros movimientos obreristas. (G. Duveau: *Les instituteurs*. París, 1958). Hoy y en el suburbio, esta colaboración serviría de puente para salvar la creciente distancia generacional entre profesores y alumnos y, al convertirse los jóvenes monitores en posibles modelos a imitar, podría ser ocasión de una fuerte motivación hacia los estudios.

37 En este campo tiene interés la experiencia yugoslava de los «consejeros escolares» que son órganos locales de composición mixta, en los que se reúnen representantes de la colectividad y de los profesores. Aunque una parte de su trabajo es de orden administrativo, ya que deben cuidar de que el funcionamiento material de la escuela se haga en las mejores condiciones posibles, su tarea más importante es la de convertirse en «los promotores de la integración de la escuela en la colectividad. Han de ser los mediadores concretos entre dos sistemas que tienen tendencia a ignorarse mutuamente». Novosel, Pavle: *Le «comité d'école», un organe démocratique d'intégration de l'école à la collectivité locale*, en «Education, développement et démocratie», Castel, R. - Passeron, J. C., edits., París, 1967, págs. 187-188.

C) Zona de enseñanza básica elemental —7 a 10 años—. Igual número de grupos y alumnos que en el parvulario, al lado del cual está situado. El jardín — que aquí va tomando el carácter de terreno de juegos y deportes — serían de uso común, y las clases, ya enteramente cerradas, tendrían una superficie de unos 50 m², lo que, para veinte alumnos, permite trabajar con el método de proyectos, disponiendo del espacio de cada clase con una gran flexibilidad gracias a un mobiliario muy móvil y una gran capacidad para almacenar el material, muy diverso, que los alumnos aportarían y utilizarían. Habrá también salas especializadas y un espacio polivalente con suelo de madera o plástico, en graderío, donde se desarrollarían las actividades de gran grupo, —que deben ser ocasión para una convivencia gozosa y libre y no para actos que comporten una mayor exigencia de disciplina o de pasividad.

y D) Zona de actividades socio-culturales. A diferencia de las dos zonas más específicamente escolares que se abren hacia el jardín, esta zona — como la de guardería-dispensario — mira hacia el barrio. Comprende una serie de espacios, de muy desigual extensión, especializados los unos — como la biblioteca —, polivalentes la mayoría, que se suceden los unos a los otros, sin límites muy definidos en su uso y destinatarios, pero que podrían ser agrupados en cuatro áreas. La primera, la más próxima a la zona escolar, que se orientaría hacia los estudiantes del barrio, antiguos alumnos, y en la que se dispondrían las tutorías y una sala de estudio, teniendo acceso a la bilioteca, al centro de información y, eventualmente, a la gran sala de reunión y a las pequeñas de actividades culturales de grupo; esta área gravitaría en torno a la figura del orientador escolar y a las de los maestros-tutores. La segunda, bajo la influencia del animador cultural, está dirigida sobre todo a los adultos, y se apoyaría principalmente en el centro de información (prensa, TV. documentación gráfica, exposiciones, coloquios y debates), en la biblioteca y en las salas de actividades culturales ya aludidas. La tercera se centraría en el asistente social aunque pueda utilizar, asimismo, algunos de los espacios citados anteriormente. Y la cuarta casi en el centro mismo de las cuatro zonas, sería la sede de la dirección, ya se manifieste en individuos — administrador, director pedagógico—, ya se ejerza en forma colectiva: equipo de responsables (director pedagógico, médico, asistente social, administrador, responsable del parvulario, animador cultural, etc.), consejo mixto de técnicos y vecinos, o asambleas generales del personal o de los vecinos.

Además de estas cuatro zonas, que pueden disponerse en una o dos plantas, cabe situar en una planta superior viviendas para alguno de los componentes del equipo profesional, y en una planta inferior (semisótano) almacenes, y cocina y cantina si la hubiera, así como las instalaciones complementarias de los campos de deporte — los cuales podrían ser utilizados, según las horas y los días, por alumnos, antiguos o, simplemente, vecinos.
Es evidente que el programa expuesto es susceptible de muchas críticas. Dos objeciones, al menos resultarán inevitables.
¿Es que la escuela de suburbio no daría lugar a una enseñanza segregada? Ciertamente. Pero no deja de ser curioso que la segregación educativa provoque más alarma pública que la segregación en el «habitat», que se da como natural — o al menos como inmodificable — y de la cual es consecuencia lógica la primera; y que esta alarma surja cuando se pretende que esta escuela segregada sea no ya peor — como tradicionalmente había sido — sino mejor. Cuando, sobre todo, se aspira a que la segregación inicial sea la preparación para una integragración posterior en condiciones más próximas a una real igualdad de oportunidades, mientras que la escuela formalmente igual para todos resulta en la práctica el instrumento involuntario de una rigurosa selección de origen social.
¿No resultará excesivo el coste de esta escuela? A primera vista, sí. Pero no se olvide que en el centro socio-pedagógico se reúnen diversas agencias sociales — sanitarias, informativas, de promoción...— que por lo general no acompañan a la educativa; y que, precisamente por actuar reunidas, se espera que de ello resulte no ya una simple suma sino en efecto multiplicador. Téngase en cuenta que el coste es mayor precisamente por que es mayor la deficiencia de la situación a la cual se aplica. Por otra parte, en economía de la educación es difícil hallar el «justo precio» de un esfuerzo educativo: habría que tener en cuenta tanto lo que se salva — las capacidades que de otro modo serían desperdiciadas —, como lo que la sociedad se ahorra — el coste social del desarraigo, de la asociabilidad, que, de no haber mediado dicho esfuerzo, se hubieran producido —. Parece de buena política económica, no dispersar los medios repartiéndolos por igual — es decir, insuficientemente — por todas partes, incluso en aquellas en que no son indispensables, en lugar de acudir prioritariamente a los frentes decisivos en peligro, allí donde el esfuerzo puede ser más eficaz. En este caso concreto, además, con la creación de centros pilotos autónomos enclavados en ambientes que no han sido objeto de una auténtica experimentación pedagógica, se pueden obtener aportaciones de la sociedad y de las entidades públicas locales que vengan a acrecer substancialmente el esfuerzo estatal. Y lo que podría resultar más importante aún: si el «desafío», que las condiciones del suburbio y las exigencias de una estrategia de acción social conjunta plantean a la imaginación pedagógica, llegara a determinar un nuevo tipo de enseñanza elemental — y luego de enseñanza media y superior — que fuera adecuada para las masas crecientes que tienen derecho a acceder a la cultura sin que para ello fuera necesario poseer la herencia cultural que la enseñanza tradicional exige, estaríamos camino de una revolución cultural o, al menos, de una reforma auténtica. En tal caso, el coste habría sido ínfimo.

Y para acabar, dos puntualizaciones:

La primera: la escuela de suburbio, tal como la hemos esbozado, es sólo una célula elemental, un primer paso hacia una nueva estructura pedagógica, cuyas etapas siguientes, con sus áreas, métodos y colaboraciones, convendría también definir. Pero ésta es ya otra historia...

La segunda: quizás un día, cuando se hayan eliminado las grandes desigualdades económicas, cuando las motivaciones y el nivel de la ambición respondan más a la capacidad del individuo que a su condición social — porque solamente sea el mérito el que determine el papel social de cada uno —; cuando la herencia cultural haya dejado de pasar, entonces será el momento de hablar de igualdad y de democratización de la enseñanza, de escuela homogénea. El día en que el suburbio, tal como es hoy, sea una realidad en vías de extensión, el centro socio-pedagógico de suburbio deberá dejar paso a otro tipo de escuelas que respondan a los nuevos problemas que, sin duda, se plantearán. Mientras tanto — ¿durante cuántos años todavía? —, acaso conviniera poner en marcha urgentemente lo que las circunstancias sociales de hoy exigen.