

La escuela, las Comunidades Europeas y España

Es una satisfacción poder escribir sobre un tema equis, en las comunidades europeas y en España, sin que necesariamente se traduzca en una cadena de lamentos que vienen a confirmar, una vez más, que Europa termina en los Pirineos. Esto sucede pocas veces, pero una de ellas es al hablar de los sistemas escolares europeos y español. Claro que no sería así si nos ocupáramos específicamente de la calidad de la escolarización en términos de recursos materiales y financieros, del presupuesto educativo por alumno, del número de alumnos por profesor, del grado en que se ha alcanzado la escolarización universal en los ciclos obligatorios y posobligatorio, etc. En ese caso tendríamos que volver a consolarnos con que en Grecia y Portugal pueden estar peor las cosas, pero no es esto lo que vamos a tratar. Desde otro punto de vista, nuestra atención se va a centrar en las distintas -pero no tanto- estructuras de los sistemas escolares.

Mariano Fernández Enguita

Todos los países de las Comunidades como España, dividen sus enseñanzas básicamente en tres tramos: primaria o básica, secundaria y superior. Las terminologías no necesariamente coinciden, pues mientras en algunos países se considera secundaria ya el quinto año de escolaridad, en otros no se alcanza hasta el octavo o el noveno; pero esas son, efectivamente, meras diferencias de nomenclatura. Primaria y secundaria se distinguen más bien porque la primera está a cargo de maestros con título no universitario o semiuniversitario, mientras la segunda está a cargo de profesores licenciados o sus equivalentes; porque la primera es estrictamente común -en términos formales- mientras la segunda puede variar dentro de un mismo país; porque las enseñanzas primarias son globales, no divididas por materias, mientras las secundarias suelen estar estrictamente compartimentadas; porque los profesores de primaria están especializados en pedagogía pero no en las materias, mientras los de secundaria están especializados por materias, pero suelen carecer de formación pedagógica; en fin, porque se imparten en centros distintos. Numerosos sistemas escolares no reúnen todas estas características, pero todos reúnen varias de entre ellas. Finalmente, mientras algunos países agrupan todas o casi todas las enseñanzas postsecundarias regladas -o sea, excluyendo las ocupacionales- en la universidad, otros mantienen dos vías, universitaria y técnica, separadas.

Por razones fáciles de comprender, podemos afirmar que lo que distingue a una estructura escolar de otra es, fundamentalmente, la forma en que se organiza su enseñanza secundaria. La primaria, como ya hemos dicho, suele ser muy parecida en términos de organización. En cuanto a la superior y la postsecundaria en general, aunque puede presentar diferencias importantes, éstas afectan ya sólo a una minoría de los jóvenes y tienen, por cierto, su origen en la secundaria de que provienen. Claro que, con un criterio parecido, podría argumentarse que lo que ocurre en la secundaria tienen su origen en la primaria, lo que no dejaría de ser verdad. Sin embargo, para entrar en esta cuestión tendríamos ya que adentrarnos en el interior de las mismas escuelas, no pudiendo mantenernos en el nivel de la estructura general del sistema educativo, que es lo que pretendemos, hasta mejor ocasión.

¿En qué se diferencian, entonces, los sistemas escolares nacionales de las comunidades? A primera vista, podríamos distribuirlos entre dos polos extremos: los totalmente segregados, como el alemán occidental o el holandés, y los más integrados, como el británico o el danés. En medio, más cerca de un polo o del otro según los casos, quedarían todos los demás. Llega el momento de aclarar qué entendemos por sistemas segregados e integrados. Decimos que el sistema holandés o el alemán federal son segregados porque, al acceder a la enseñanza secundaria, después del cuarto año de escolaridad, los niños y niñas se incorporan a ramas enteramente distintas: distintas por el origen social del público que reclutan, distintas por los contenidos de las enseñanzas, distintas por los métodos pedagógicos que se emplean en ellas, distintas por los futuros educativos que abren o cierran y distintas, en fin, por las posiciones sociales a las que, en última instancia, conducen. Por otra parte, decimos que los sistemas escolares británico o danés son integrados porque, en ellos, los alumnos acceden sin excepciones, o con muy pocas, a un único tronco secundario cualesquiera que sean sus calificaciones en primaria, cursan o tienen la posibilidad legal de cursar las mismas enseñanzas y, formalmente, nada indica todavía cuál sea su futuro escolar o social.

Entre estos dos polos se sitúan los sistemas escolares que sólo han integrado en parte el primer ciclo de la enseñanza secundaria, o que han integrado el primer ciclo, pero mantienen muy dividido el segundo, o que se incorporan ahora a la reforma. El prototipo son aquí los países mediterráneos, particularmente Francia, Italia y España.

No obstante, esta clasificación, que sirve para empezar a entendernos, no sirve igual para ir muy lejos. En realidad, no sirve de mucho, porque es cambiante. El Reino Unido, por ejemplo, aunque tiene un sistema esencialmente integrado, mantiene todavía escuelas secundarias selectivas -no me refiero ya a las llamadas "**public schools**", que son las escuelas privadas, sino a las "**grammar**" y otras que todavía quedan dentro del sistema estatal-. La República Federal de Alemania y los Países Bajos, cuyos sistemas hemos caracterizado como netamente segregados, cuentan ya, experimentalmente, con escuelas integradas, aunque no signifiquen mucho dentro del total ni sean un preludeo de una reforma inmediata. Francia, que hoy está más cerca de ser un sistema integrado, era hasta hace pocos años un sistema enteramente segregado. Y así sucesivamente: piénsese, por ejemplo, en España, con una escuela definitivamente segregada antes de la plena puesta en práctica de la Ley General de Educación, una posición intermedia hasta hoy, y uno de los sistemas más integrados cuando se lleve a la práctica, si nada lo impide, la generalización de la reforma de las enseñanzas medias.

En consecuencia, podríamos formular la cuestión de otra manera: con distintos ritmos, distintas modalidades y distintos grados de empuje y/o de resistencia, todos los sistemas escolares de las comunidades europeas -o, lo que es más, todos los del mundo industrializado, capitalista o burocrático- siguen un camino que lleva de una estructura segregada a una estructura integrada. La avanzada en esta línea son los países escandinavos, seguidos del Reino Unido. Sin embargo, el carácter más centralizado de los sistemas escolares latinos hace posible que, súbitamente, mediante reformas recientes o en curso, puedan situarse en un nivel de integración similar al menos al del Reino Unido. La retaguardia, por supuesto, la constituyen los países centroeuropeos -valgo que, irónicamente, puede considerarse herencia de una tradición mucho más larga en materia de escolarización universal: desde el principio dividieron a los alumnos en dos redes distintas, mientras en los demás se avanzaba lentamente hacia la escolarización general a partir de la ampliación paulatina de una escuela minoritaria, y ahora es más difícil des-. hacerse de esa herencia.

¿QUE TIPO DE INTEGRACION?

Desde este punto de vista, lo que interesa no es ya tanto hacer una tipología que se mostraría precaria como ver las vías distintas empleadas para llegar hacia la integración por los países que nos han precedido en ello, pues ello debe permitirnos aprender de sus aciertos y sus errores. Aunque, en el campo de la educación, los vientos soplan hoy en otra dirección muy distinta -a lo que nos referiremos más adelante-; la generalidad de las reformas comprensivas de la enseñanza se hicieron en aras de la igualdad o, más precisamente, de la llamada igualdad de oportunidades. Es cierto que contribuyeron otros factores como la guerra fría y la necesidad de desarmar política e ideológicamente al movimiento obrero, la preocupación por no dilapidar recursos humanos en medio de la competencia tecnológica internacional o el creciente malestar de las clases medias al ver que a una parte de sus vástagos podía verse negado el acceso a las ramas selectivas de la enseñanza, pero éstas son cuestiones que giran en torno a la primera. La opinión pública pedía mayor igualdad de resultados o, al menos, en el punto de partida; los gobiernos estaban prestos a poner en marcha un mecanismo que garantizara la paz social diluyendo los conflictos de clase en la competencia interindividual; y los empresarios querían una mano de obra relativamente polivalente y adaptable a los cambios en la producción. Hasta la izquierda parecía no tener que decir otra cosa sobre la escuela, sino que no ofrecía la suficiente igualdad de oportunidades. que no iba un número suficiente de hijos de obreros a la universidad, etc. Hoy son ya pocos los que comparten aquellas ilusiones sobre el potencial reformador de la escuela -**"una revoción pacífica y silenciosa, pero la más eficaz"**, decía el preámbulo del Libro Blanco de Villar, mientras algún que otro **"riguroso"** teórico **"marxista"** se apresuraba a demostrar que la Ley General de Educación era el fruto no nato, pero esperado y bienvenido, de la alianza entre las clases populares y la burguesía **"nacional"**, o sea, **"progresista"**-. Sin embargo, aunque no consideremos ya a la escuela como el motor del cambio social, debemos seguir admitiendo que la reforma de la escuela es parte y parte importante de este cambio como quiera que se entienda. Por eso mismo, debemos valorar las distintas formas de integración escolar en función de sus resultados en términos de igualdad, concretamente de igualdad educativa.

Los sistemas integrados se distinguen por su estructura interna en dos grandes grupos: los que ofrecen un currículo común a todos los alumnos y los que les ofrecen un currículo diversificado. Curiosa pero lógicamente pueden conducir a resultados muy parecidos, pero la crítica de los segundos resulta, probablemente, más fácil de comprender que la de los primeros. Una primera variante de éstos es la que consiste en agrupar a los alumnos que, formalmente, siguen un currículo común, por velocidades de aprendizaje. Así se forman grupos para todas las materias, para cada una o para algunas de ellas, por **"capacidades"** o por **"resultados"**, dividiendo a los alumnos sólo en dos o tres niveles básicos o en tantos como sea posible. El efecto final es que se crean de hecho, dentro de la misma escuela, ramas distintas que vienen a reproducir la segregación social y escolar que antes se daba entre escuelas. Los alumnos se sienten etiquetados como **"buenos"** o **"malos"**, triunfadores o fracasados; los profesores con más experiencia prefieren los grupos de mayor nivel y dejan los otros a los más inexpertos; los currículos se diferencian de hecho, pues mientras unos sobrepasan el programa oficial otros nunca lo cubren; los métodos también se distinguen, pues mientras a unos se les invita a entrar en los arcanos del pensamiento, de otros se espera simplemente que lo asimilen mascado y simplificado. La discriminación se torna así acumulativa y difícilmente reversible.

La segunda variante de la diversificación es aquella en la que los alumnos componen su propio currículo eligiendo entre una oferta diversa de materias optativas. Los alumnos con menos espíritu **"académico"**, de origen social desaventajado o que no creen en las promesas de la escuela o sus padres, tienden a elegir las materias de índole práctica, y viceversa; los profesores les orientan de acuerdo con la imagen que se han formado de

ellos, que suele corresponderse estrechamente con su origen social las opciones no son realmente ilimitadas, pues los colegios, que no cuentan con plantilla ni alumnos suficientes como para ofrecer cualquier materia a cualquier hora y que se rigen por prejuicios sobre lo que es un currículo adecuadamente "**académico**" o adecuadamente "**práctico**", arreglan los horarios de manera que sólo son posibles gamas unilaterales de opciones, descaradamente académicas o descaradamente pensadas para la incorporación temprana al trabajo. Así se diferencian multitud de caminos irreversibles, pues quien, por ejemplo, no eligió matemática avanzada en el curso N no puede ya hacerlo en el N + 1, bien porque no se le permite, bien porque se encontraría en posición de desventaja y le exigiría un esfuerzo extraordinario para alcanzar el nivel adecuado.

A partir de aquí podría fácilmente deducirse que el remedio está en un currículo común y único, pero las cosas distan mucho de ser tan simples, incluso si dejamos de lado, por esta vez, problemas como la relación entre la escuela y su entorno cultural y social específico. Un currículo único se convierte en un instrumento de discriminación cuando se aplica de forma indiferenciada a alumnos que vienen de orígenes sociales y culturales muy distintos, que tienen intereses diferentes, cuyo lenguaje, patrones de conducta y valores guardan mayor o menor relación con lo que les pide la escuela, etc. Cuando, además, ese currículo único es invariablemente académico o, peor, academicista; cuando está profundamente impregnado por las ideas, los valores, las pautas de conducta y el "**sentido común**" de las clases alta y media, ya podemos decir de antemano quiénes serán los perdedores. En realidad, no hacía falta esperar el fracaso de la reforma comprensiva de la enseñanza secundaria para concluir algo que podríamos haber constatado en la primaria, donde ya se anuncian claramente los futuros "**éxitos**" "**fracasos**" escolares, pero es cierto que la persona necesita tropezar dos veces en el mismo obstáculo. Lo que sucedió, en realidad, fue que los críticos de la escuela estaban demasiado encantados con el fácil ataque a una escuela formalmente desigual como para pensar que, si fuera formalmente igual, podría seguir siendo, en última instancia, antiigualitaria.

Pero si los dos posibles caminos han fracasado, ¿es que no hay solución? Lo que ocurre es que no son los dos posibles caminos, sino sólo dos de los caminos posibles. Junto -o frente- a la posibilidad de dejar a los alumnos donde están, abandonados a la herencia de su origen social y cultural -IQ que hacen los sistemas segregados, metiéndolos en escuelas distintas, y una variante de los sistemas integrados, al ofrecerles enseñanzas distintas dentro de la misma escuela-; junto a la posibilidad de tratarlos de manera indiferenciada, señalando sólo a dónde deben llegar, pero dando por bueno que tienen que llegar a donde siempre, a donde le gusta llegar a la clase media, y sin tener en cuenta de dónde parten, para luego ver cómo triunfan unos y se estrellan otros según sus recursos desiguales, existe otra. Esta otra posibilidad, nunca intentada seriamente, debería componerse de dos partes: primero, elaborar programas de aprendizaje que no sean lo que un catedrático hijo y nieto de catedráticos piensa que todo el mundo debería aprender, sino algo que, sin abandonar lo mejor de la cultura académica, realce los aspectos prácticos, expresivos y comunitarios de un desarrollo personal equilibrado; segundo, una estructura flexible que, reconociendo las distintas posiciones de partida, ofrezca vías alternativas para llegar a resultados iguales o equiparables. Traducir esto en un plan de detalle llevaría muchas páginas y estaría fuera de lugar, pues lo fundamental, de momento, es ponerse de acuerdo, por así decirlo, en una "**filosofía**" de lo que queremos obtener de la escuela. No obstante, podemos añadir que los dos objetivos citados son también expresables en una jerga quizá más aceptable de puro familiar: el primero se puede denominar formación polivalente y/o integral; el segundo, currículo flexible **más** educación compensatoria.

No podemos extendernos más sobre esto, pero parece oportuno recordar que todas estas formas fracasadas de

integración que acabamos de criticar se están dando ya hoy, en España, a escala de laboratorio: la agrupación por niveles de aprendizaje funciona en Euskadi y en numerosos centros sueltos en otros lugares; el sistema de opciones se aplica en Cataluña; el currículo único y académico, en fin, aparece todavía en exceso en las materias tradicionales del llamado "territorio M. E. C.- y las autonomías que se han sumado al mismo tipo de reforma. Estamos hablando, como se habrá adivinado ya, de la aplicación experimental de la reforma de las enseñanzas medias. Por lo demás, la última variante citada, el currículo único, academicista y cortado a medida de los niños de clase media, pero sólo de ellos, es moneda de aceptación forzosa todavía en el ciclo superior de la EGB, al que en otros países llamarían primer ciclo secundario. Es el momento de sacar conclusiones, si no de los aciertos, de los errores de Europa.

LA DIFERENCIACION COMO RESPUESTA A LA INTEGRACION

Al igual que entre nosotros, el tema de la integración tiene en Europa algo de cuento de nunca acabar. Las formas de diferenciación interna dentro de las escuelas secundarias a las que hemos aludido un poco antes pueden ser interpretadas, por supuesto, como reacciones frente a la integración escolar, pero aquí nos referimos a otras tres manifestaciones de la misma respuesta: la mayor diferenciación tras el tronco común, el resurgir de la enseñanza privada y el auge de la formación ocupacional.

La prolongación del tronco común, que generalmente incluye hasta el primer ciclo secundario, ha venido sistemáticamente acompañada de una mayor diversificación del segundo ciclo secundario, de los estudios postsecundarios en general y de los universitarios en particular. En Francia, por ejemplo, se multiplican las variantes del bachillerato y de estudios de formación profesional; en el Reino Unido lo hacen los exámenes públicos y los consiguientes estudios para prepararlos; en España, para mirar más cerca, la unificación del bachillerato general de dos años viene acompañada de una proliferación de las variantes en el bachillerato posterior. A favor de esto puede argumentarse que, en algún momento, hay que preparar a los jóvenes para empleos o tipos de empleo específicos; es decir, que más tarde o más temprano hay que dar cabida a la especialización. En términos tan generales, esto es cierto para cualquier tipo de sociedad imaginable, pero el problema empieza cuando, por un lado, la especialización es, además, unilateralización (es especialización dentro de una subesfera del saber teórico o práctico, pero también, respectivamente, renuncia global al saber práctico o teórico), y, por otro, vemos cómo vuelve a reproducir, en gran medida, el origen social de los alumnos y, en todo caso, los condena a destinos sociales profundamente desiguales.

Esta tendencia es aún más visible en los estudios superiores. Las universidades se diversifican hasta el punto de diferenciarse en un pequeño grupo de élite y un gran grupo de aluvión: las primeras siguen contribuyendo a la reproducción de los sectores privilegiados mientras las segundas acogen, como una especie de prolongación del bachillerato, a la masa de estudiantes provinientes de secundaria. Las formas de esta diferenciación pueden ser muy distintas: así, países como Inglaterra y Alemania Federal mantienen universidades muy selectivas mientras dejan crecer un sector técnico separado, mientras, en Francia, los centros de élite son las llamadas Grandes Escuelas y el aluvión va a las universidades. A esta diferenciación horizontal hay que añadir otra de tipo vertical. Los sectores privilegiados de la sociedad se defienden del acceso masivo a un nivel de enseñanza elevando las exigencias formales en materia educativa. De este modo, al igual que el título de secundaria ocupa ahora el lugar que antes ocupaba el de primaria, el de simple mínimo común, la licenciatura viene a constituir el elemento de cultura que antes se asociaba a un título de

bachillerato poco frecuente y el doctorado es el requisito de la distinción que antes aportaba la licenciatura. Podría decirse que, cuando un sector social accede masivamente a un nivel determinado de la enseñanza, el sector situado por encima de él se las apaña para convertir al nivel siguiente en el punto de inflexión y en una nueva barrera social y cultural que sustituye a la anterior.

En otro orden de cosas, la enseñanza privada resurge como respuesta de los sectores sociales que consideran insuficientes las diferencias existentes dentro de la enseñanza estatal. En Francia, por ejemplo, hemos asistido, no hace mucho, a movilizaciones masivas en favor de la **"libertad de enseñanza"**, o sea, de la escuela privada. En el Reino Unido, el Gobierno conservador protege a las escuelas privadas y lanza un programa de **"plazas asistidas"** por el que se financia la matriculación en escuelas privadas de niños que se han mostrado brillantes en las públicas, lo que equivale al siguiente mensaje: las escuelas privadas son mejores que las públicas, estamos dispuestos a que siga siendo así y preferimos emplear el dinero en enviar más gente a la estupenda enseñanza privada que en mejorar la deplorable enseñanza pública. No es poca cosa para uno de los países que más empeño había puesto en la mejora de la escuela pública. Por todas partes florecen estudios, las más de las veces metodológicamente deleznable, que intentan demostrar que las escuelas privadas son más eficientes que las públicas. Todo esto cuadra muy bien con un período en el que un exceso de capitales, frente a una demanda solvente deprimida, busca enloquecido lugares donde invertir con beneficio asegurado y espera encontrarlos desmantelando los servicios asociados al Estado del Bienestar (escuela, salud, transportes públicos, etc.). Y hay que decir, por cierto, que los enseñantes de los centros públicos, y sobre todo los directores, actúan como aliados involuntarios de los defensores de la enseñanza privada. Mientras el peor de los centros privados se dirige a sus clientes potenciales con declaraciones de objetivos, formulaciones de principios, programas pedagógicos, etc. (no- importa que la mayoría de las veces son sólo una mezcla de banalidades y barbaridades pedagógicas y votos religiosos suavizados), los centros públicos son como cajas cerradas que funcionan en el más absoluto hermetismo, que piden implícita o explícitamente al padre -que les entregue el _ niño y se vuelva a casa. Aunque sólo sea en el terreno de las apariencias, desde el punto de vista del cliente-usuario esto es como elegir entre el menú del día o comer a la carta.

El auge de la formación ocupacional, aunque pueda ser defendido en atención a otros factores y con las necesarias cautelas, puede también inscribirse -aunque no agotarse- en esta lógica. Teóricamente, la formación ocupacional no es sino una respuesta a la necesidad de preparar a gente específica para puestos específicos y al desempleo juvenil, es decir, a lo que vagamente se llama transición de la escuela al trabajo. Pero también es una alternativa a mantener a los jóvenes parados en la escuela o a proporcionarles en ella, o con ella, una experiencia de trabajo. Los jóvenes que van a la ocupacional hacen fuera de la escuela lo que otros hacen dentro de ella: esperar a conseguir un empleo y prepararse para él. Por consiguiente, nos hallamos de nuevo ante una forma de diferenciación y, en último análisis, de reproducción de las diferencias sociales. Hoy en día, los presupuestos dedicados por los gobiernos europeos a la formación ocupacional crecen mucho más velozmente que los dedicados a la enseñanza reglada, o crecen mientras éstos se estancan.

DE LA IGUALDAD A LA EFICIENCIA

El clima ideológico que rodea a la educación ha cambiado notoriamente, en el último decenio, en los países industrializados en general y en los europeos en particular. Si hace diez años la palabra que surgía cada tres frases al hablar de la escuela era —igualdad", ahora dominan términos como **"eficiencia"**, **"coste-beneficio"**, **"excelencia"**, etc. Los países anglosajones viven obsesionados con la consigna **"back to the basics"** (vuelta a los

fundamentos). Las reuniones internacionales no versan ya sobre la igualdad o la igualdad de oportunidades, sino sobre la **"calidad"**, las **"destrezas básicas"**, el currículo mínimo. En Francia, un gobierno socialista, a través de un ministro **"izquierdista"**, anuncia la vuelta a la lectura y las cuatro reglas como centro del currículo. En el Reino Unido fue también un primer ministro socialista (Callaghan) quien lanzó el

"Gran Debate" contra las prácticas demasiado liberales en William Tyndale y otras escuelas.

Esta involución se apoya en una espectacular parafernalia sobre el **"descenso del nivel"** de los alumnos. Los profesores de universidad culpan a la secundaria, los de secundaria a la primaria, y los de primaria a las familias. Los demás tienen que ser culpables porque yo soy inocente. Se suceden los estudios que comparan el nivel de los alumnos a través del tiempo, como si tal cosa fuera de recibo. No se puede comparar el nivel medio de un bachillerato al que accede el 50 por 100 o más de la población en edad con el de aquel al que, hace diez o veinte años, accedía sólo una minoría, y lo mismo reza para otras ramas o tramos de la enseñanza. No se pueden medir por el mismo rasero una enseñanza que estaba centrada en las cuatro reglas y otra que se niega a estarlo, tanto menos cuando el rasero son precisamente las cuatro reglas. Hay cosas, simplemente, no mensurables: ¿cómo medir el desarrollo personal, la creatividad, la libertad, el espíritu crítico, la solidaridad, etcétera? Pero las organizaciones burocráticas necesitan medir, y miden lo que sea. Sin embargo, incluso en estas condiciones, las mediciones parciales no sustentan, la mayoría de las veces, la idea del descenso del nivel, pero no importa: el catastrofismo siempre es noticia, pero los estudios cuidados resultan aburridos y no caben en los titulares de los periódicos: la contrarreforma auspiciada por Chevenement vino inmediatamente después de que dos informes auspiciados por el propio Gobierno, los dirigidos por Legrand y Prost, no sustentaran la hipótesis de un descenso general del nivel.

"Si hace diez años la palabra que surgía cada tres frases al hablar de la escuela era 'igualdad', ahora dominan términos como 'eficacia', 'coste-beneficio', 'excelencia'."

Esta involución puede interpretarse de otro modo. En los últimos años, los empleadores se quejan llorosamente de que los jóvenes acceden al trabajo con malas costumbres: no son puntuales, no saben quién es el jefe, se empeñan en llevar a cabo tareas interesantes, piden algo más que un salario, abandonan los empleos que les resultan frustrantes si tienen la oportunidad de encontrar otro e incluso sin ella, etc. De esto se culpa a la escuela, por educar a los niños en un clima de tolerancia y crearles unas expectativas que, luego, el trabajo no es capaz de satisfacer dada su organización social interna. La vuelta a las cuatro reglas sería también el regreso a la pedagogía disciplinaria que las acompañaba, que es muy distinta, diametralmente opuesta a la que promueven quienes piensan que la escuela debe fomentar la capacidad de aprendizaje autónomo, la creatividad, etcétera. De esta forma, bajo un discurso que sólo habla de contenidos y niveles se ocultaría una ofensiva cuyo objetivo son las relaciones sociales dentro de la escuela. Después de todo, siempre es más presentable hablar del **"nivel"** que de la disciplina, y ambas cosas conducen a lo mismo.