

De los mitos de una ley de calidad mercantilista

Una mirada crítica sobre los principios de calidad del Proyecto de Ley Orgánica de Calidad de la Educación

Gonzalo Romero Izarra

Miembro de la Asociación Cultural “Candela”

Área de Educación, Exclusión, Menores. Plataforma contra la Europa del Capital y la Guerra

Profesor de Didáctica y Organización Escolar

Universidad de Alcalá. Madrid

La “nueva” ley de Educación se llama de Calidad y emplea constantemente este término (el reto de la calidad, la búsqueda de la calidad, principios de calidad...) Hace tiempo que el Ministerio de Educación habla de calidad. Y optó en su día por un determinado modelo de calidad proveniente del mundo de la empresa, el EFQM, modelo europeo de calidad total. Lo adaptó a las escuelas y lo ha ido extendiendo poco a poco. Por todo ello no nos extraña que hable de calidad.¹

No es de extrañar que este gobierno imponga una Ley en la cual el vocablo *calidad* sea la palabra estrella, por repetida, y porque el origen —en forma y fondo— de la misma se halle en el mundo de la empresa. ¿Qué reforma educativa desde el siglo XIX no ha pretendido socializar a sus ciudadanos en función de las necesidades sociales consiguientes, desarrollando progresivamente discursos meritocráticos presentando a la enseñanza como un medio de promoción social para “los más dotados”? Sabido esto, la tesis del actual gobierno no esconde dudas: una educación de calidad es la respuesta obligada al mundo en el que ya nos encontramos y constituye el instrumento cada vez más necesario para el ejercicio de la libertad, la búsqueda del progreso y el bienestar individual y colectivo. L@s que estamos dedicados a la educación y a intentar analizar sus hermosos y complejos mecanismos, nos preguntamos con preocupación a qué “modelo” de ser humano responde esta Ley. Una Ley que no es discrepante de las que ya funcionan dentro del mundo de los llamados países industrializados. Leyes desarrolladas en el conjunto del mundo capitalista globalizado, que dejan pocas dudas sobre la existencia de poderosos determinantes comunes que impulsan estas políticas.

Parece que la actual Administración Educativa, al promulgar esta ley, considera que el problema de la calidad en la enseñanza, que hace entrar en crisis todo el sistema, se encuentra en la gestión pública (la gestión que del servicio público “educación” hace la titularidad pública)² por lo que el modelo que propone es el de una gestión privada del servicio público, pero no en el sentido tradicional de la “privatización” consistente en que la gestión pasa a manos privadas aunque el servicio que se ofrece sigue siendo público, sino en el sentido de que los titulares públicos aprendan a gestionar como lo hacen los privados, cuya gestión se presenta como modelo de excelencia. Todo un mito. Intentemos descubrir sus significados.

¹ Imbernón, F. (2002): “Calidad, ¿de qué calidad hablan?. Algunas reflexiones sobre la ley de calidad”. Revista *Barbecho*. Septiembre-Noviembre, p. 8.

² Rogero, J.-Fernández, J. (2001): *Escuela pública, democracia y poder*. Miño y Dávila. Madrid. p. 48.

Del modelo antropológico de calidad o el mito del “producto” a conseguir

Una lectura detenida del título Preliminar *“De los principios de calidad”* nos induce a pensar que para el legislador el bienestar colectivo es la suma de los bienestares individuales. Sólo así puede entenderse la redacción de palabras clave (por repetidas en el texto) como: *calidad, eficacia, flexibilidad o libertad personal*. Para el legislador la calidad es un *producto* a conseguir y la calidad entra en la escuela desde fuera, nos abre la puerta sin pedir permiso para generar alumnos y alumnas entendidos como “productos de calidad”. Se trata de un modelo de escuela nutrida por el aparente consenso social de la competitividad como paradigma de las relaciones sociales. Un parámetro de calidad que está ya pre-determinado.

La escuela pasa a ser un intento de adecuación a las nuevas exigencias de la economía capitalista de última generación. Sabiendo que la competitividad es la herramienta visible del individuo en el mercado, la escuela de esta Ley ha de preparar para esa competitividad.

Otra cuestión que aparece como relevante es la que hace referencia al concepto de libertad personal: *“La capacidad de transmitir valores que favorezcan la libertad personal, la responsabilidad social y la cohesión y mejora de las sociedades, la igualdad de derechos entre los sexos que ayuden a superar cualquier tipo de discriminación; así como la práctica de la solidaridad, mediante el impulso a la participación cívica de los alumnos en actividades de voluntariado”* (artículo 1-b).

¿De qué libertad habla el legislador? Sabido es que el paradigma de la libertad en el libre mercado tiene su apoyatura en el individualismo metodológico. La seguridad ahora es el eje fundamental donde se asienta ese principio. El binomio libertad personal/seguridad pone, a mi juicio, en serio peligro la acción más humana y humanizadora: la cooperación, que tiene en el otro —ser humano— la vertebración de la ayuda mutua en el proceso de enseñanza/aprendizaje, fundamental para la tarea educativa en el seno de una comunidad escolar.

Quizás sepa el legislador que la estructura capitalista de última generación genera exclusión, y que el mecanismo por el que se produce esta exclusión, esta expulsión masiva de personas del binomio producto-consumo, viene determinada por indicadores de rendimiento. Se considera que “algo” rinde o no rinde en función de la expectativa económica creada y por lo tanto, las personas que quedan al margen no son sino excedentes. No son *excelentes*, sino *excedentes*. ¿Y quiénes gestionan, entonces, el dolor y la impaciencia y la impotencia de los excluidos y excluidas? Lo gestionan aquellas ONGs que, plegadas al paradigma del mercado, necesitan de un tipo de voluntariado “a tiempo parcial” poco o nada pensador de las causas generadoras de la exclusión social. Quizás sea por eso que se eleve a rango de ley el concepto *voluntariado* que aparece en el articulado del Título Preliminar que ahora criticamos.

El concepto de calidad que maneja la ley en su Título Preliminar es de conseguir un “producto” de calidad. Es un concepto estático basado en la excelencia innata. Así como el horizonte de previsibilidad económica se reduce sin cesar, así los niños habrán de adaptarse, como piezas de un sistema, al modelo de eficacia. No se trata, por tanto, de conseguir que los procesos de enseñanza/aprendizaje sean de calidad, sino que los productos resultantes de estos procesos se ajusten a unos “estándares” de calidad previamente fijados por el mercado.

De la consideración del camino educativo o el mito del esfuerzo como elemento esencial de ese recorrido.

La concepción de la educación como un proceso permanente, cuyo valor se extiende a lo largo de toda la vida (artículo 1-e). *La consideración de la responsabilidad y del esfuerzo como elementos esenciales*

del proceso educativo (artículo 1-f). Presentados como pilares de la calidad de la educación, la responsabilidad y el esfuerzo son y deben ser adecuados a la flexibilidad, para adecuar su estructura y su organización a los cambios, necesidades y demandas de la sociedad, y a las diversas aptitudes, intereses y expectativas de los alumnos (artículo 1-g) ¿Qué tipo de esfuerzo es el que va a resultar recompensado? No cabrían en esta reflexión los relatos de las esforzadas jornadas de los que siendo desiguales desde “la cuna”, tratan de sobrevivir diariamente para que sus hij@s tengan mayores oportunidades de las que tuvieron ellos. Y cuando digo ell@s me estoy refiriendo a rostros con nombres y apellidos que forman parte de las más sangrantes estadísticas de la desigualdad social. Pero, la escuela que se diseña en el Proyecto de Ley Orgánica de Calidad de la Educación deja de ser un factor de cambio social. El cambio lo impone el sistema desde fuera.

Y esto es así, sospechamos, puesto que una característica esencial de la nueva economía se refiere a la evolución del mercado de trabajo. La inestabilidad económica se traduce en una cada vez mayor precariedad del empleo. En el entorno de la Unión Europea el empleo precario afecta ya a más del 65% de los jóvenes que empiezan su vida activa. La naturaleza de estos empleos también cambia y hay un crecimiento enorme de los empleos de baja cualificación. Hace diez años en Estados Unidos, el informe FAST II sobre el empleo había ya mostrado que, a la cabeza de las profesiones con mayor tasa de crecimiento se encontraban: limpiadores y auxiliares de clínica, vendedores, cajeros y camareros. El único empleo de carácter tecnológico, el de mecánico, llegaba en vigésima y última posición. Y esta tendencia se verá reforzada durante los próximos años, según un estudio prospectivo del Ministerio americano.³

Asomados a la ventana del panorama neoliberal actual, sólo hay que observar la enorme cantidad de esfuerzos que tienen que realizar decenas de miles de personas que intentan sobrevivir. Los datos que acompañan lo que suscribo son sumamente desalentadores. Desalentadores, ya digo, para los que entendemos la escuela como un espacio donde se deberían gestionar *esfuerzos* sí, pero mayormente esfuerzos para *compensar educando*⁴. Afirmo esto al comprobar la voluntad de desregular que golpea igualmente a las formas de certificación. En un contexto de rotación rápida de la mano de obra, la patronal desea flexibilizar el mercado de trabajo y éste está hoy fuertemente regulado por el sistema de la cualificación y del diploma, que da lugar a negociaciones colectivas que garantizan los salarios, las condiciones de trabajo y la protección social. Para destruir este sistema rígido, los medios económicos defienden la necesidad de introducir certificaciones modulares. “Estas tiene la *“doble ventaja”* de permitir un reclutamiento más blando (que ejerza mayor presión sobre los derechos sociales) y de constituir una incitación a los *“aspirantes”* para que privilegien en sus *curricula* todos los elementos que puedan ser eficaces (real o supuestamente) en términos de empleabilidad”⁵.

El esfuerzo exigido, entonces, puede tener una perspectiva dramática para los desiguales: el cada vez más desigual acceso a los saberes, supuesta la adecuación de la enseñanza a las nuevas expectativas de las potencias industriales y financieras. ¿Es ésta

³ Hirtt, N. (2001): “Los tres ejes de la mercantilización escolar” www.nodo50.org/caum. p. 8

⁴ Lara, F. (1991): *Compensar educando*. Popular. Madrid.. p.14

⁵ *Ibíd.* p. 14. *En Alemania el plan de acción nacional para aumentar el número de puestos escolares prevé que los alumnos que no aprueben totalmente sus exámenes de fin de estudios, obtendrán certificados de calificaciones parciales utilizables en el mercado de empleo. En Francia la Carta “Un lycée pour le XXI^e siècle” propone que en la enseñanza profesional los diplomas sean objeto de modalidades de certificación modular adaptadas a la diversidad de los accesos a la cualificación de los candidatos. En Bélgica el “Décret sur les missions de l’enseignement obligatoire” prevé también que los estudiantes podrán, en un futuro próximo, hacer certificar módulos de formación aunque no hayan seguido o aprobado el conjunto de materias. Con el fin de uniformizar este reconocimiento flexible de las competencias en el seno de los países miembros de la Unión Europea, la comisión ha tomado la iniciativa de poner a trabajar a una serie de investigadores sobre la viabilidad de una “carta de competencias” electrónica, la famosa “skills card”.*

la socialización que se le pide “enseñar” a los nuevos enseñantes? ¿Será un buen propósito entonces para la escuela aprender a enseñar los mecanismos contra los que defenderse de la sociedad que la sustenta? Pero soy de los que afirma que “hay que conocer la cultura, no para dejarse dominar por ella sino para criticarla y transformarla”.⁶

No es casual, pues, que leamos en la ley que sea necesaria *la flexibilidad, para adecuar su estructura y su organización a los cambios, necesidades y demandas de la sociedad, y a las diversas aptitudes, intereses y expectativas de los alumnos (artículo 1-g)*. La sociedad viene definida por el mercado y quienes imponen en él sus leyes. La legitimación de una escuela de la producción que será todavía más que hoy “una instancia de reproducción social”⁷. ¿Una flexibilidad donde lo que se flexibiliza es la escuela para ajustarse al sistema social imperante y que por tanto (dicha flexibilización serviría para reproducir más fielmente, si cabe, el sistema), o una escuela que es flexible para desarrollar procesos de pensamiento crítico que tiene como objetivo la transformación de la sociedad?

Especialmente significativo ha sido el “acercamiento” literal a las tesis del Ministerio de Economía, que incorpora, sin ningún tipo de enmascaramientos el “espíritu emprendedor” de los alumnos. Han sido introducidas varias enmiendas por las que se introduce, desde Primaria hasta Bachillerato el principio del fomento del espíritu emprendedor. Y esto lo convierte inexcusablemente en eje transversal educativo y, por tanto, en pauta que debe impregnar “los contenidos de los temarios en los diferentes ciclos educativos”⁸. Así, el artículo 1-i) del título Preliminar en su capítulo I de la LOCE queda redactado, con la enmienda aprobada que comentamos, de la siguiente manera:

“Son principios de calidad del sistema educativo: La capacidad de los alumnos para confiar en sus propias aptitudes y conocimientos, desarrollando los valores y principios básicos de creatividad, iniciativa personal y espíritu emprendedor. Como si las propias aptitudes fuesen algo absolutamente innato, y como si de repente, el principio constructivista de aprender a aprender se convirtiese en aprender a emprender.”

No somos pocos los que entendemos la escuela como un espacio de formación y relación humana, una oportunidad —para much@s de nuestr@s alumn@s— quizás única para relacionarse, aprender unos de otros, investigar los objetos de conocimiento, acariciar la posibilidad de aprender a pensar, gozar de la experiencia de los otros, sentirnos queridos e iniciar aquí y ahora nuestro aporte personal, y por ende, social, al entorno en el que la escuela está ubicada. Estos son los pilares de una escuela democrática. Pero, ¿es esta la nueva legitimidad de la escuela? ¿Es realmente esta ley una oportunidad para formar a personas en democracia, una democracia que debiera ser vivida no como el mero procedimiento mecánico de alternancia representativa en el poder, sino como “una forma de cultura política que impregne la vida cotidiana con la exigencia de la participación activa de los ciudadanos y ciudadanas”?⁹. Parece como si esta ley tuviese una prevención hacia la participación en lo colectivo, ¿teme quizás el legislador la superposición del ciudadano en las decisiones que ahora requieren la presencia de cuerpos selectivos de “élites ilustradas” y el implícito cuestionamiento a ciertos tipos de autoridad? ¿O quizás es que la suerte del empleo a medio y largo plazo esté echada y por lo tanto, la escuela debe ser un instrumento de prevención social ante el devenir de los acontecimientos ya prefijados?

⁶ Stenhouse, L. (dir.) *et al.* (1970): *The Humanities Project: an introduction*. School Council/Nuffield Foundation, Heinemann, Londres. p.78.

⁷ *Ibíd.*, 21.

⁸ *La Gaceta*. Educación. Viernes, 20 de diciembre de 2002. p. 46.

⁹ Angulo, F. (2002): “El neoliberalismo o el surgimiento del mercado educativo”. En VV AA: *Escuela pública y sociedad neoliberal...* Miño y Dávila. p. 29.

Del refuerzo de la autonomía o el mito de la eficacia de los Centros Escolares

La identificación de la eficacia de los Centros Escolares, *mediante el refuerzo de su autonomía y la potenciación de la función directiva de los Centros (art. 1-k)* con una organización empresarial es patente. Autonomía para las escuelas y refuerzo de la función directiva. No es casual que ambas cuestiones vayan de la mano en el articulado del Título Preliminar. Porque “todo lo que no conduzca a la consecución de logros pragmáticos, de resultados visibles y medibles resulta poco importante”.¹⁰ La pregunta de “¿y eso para qué sirve?” se convierte en el leitmotiv del comportamiento, con el correspondiente riesgo de que aquello que no reporte ganancias, que no produzca beneficios materiales a muy corto plazo y que no se convierte en una ventaja patente, tiene escaso valor. En este contexto, entonces, ¿qué es ser eficaz? ¿Qué significado tiene? ¿Serán escuelas eficaces las escuelas radicadas en su contexto? ¿Será capaz la escuela de verse a sí misma en relación con la comunidad donde está inserta? ¿Se centrará la escuela en la fundamental esfera de las emociones, de los sentimientos, fundamental para los aprendizajes donde el otro (la otra persona) es la raíz de mi actuación? ¿Será capaz el profesorado de trabajar conjuntamente hacia la búsqueda de algún fin compartido? ¿Qué eficacia será ésta que el legislador sitúa en la base de dos principios como son *el refuerzo de la autonomía y la potenciación de la función directiva de los Centros*? ¿Qué eficacia será la que no se sustenta en una comunidad escolar con un proyecto que surge de la participación democrática de todos sus miembros?

Entiendo que el proyecto de escuela como comunidad no es un mero documento que surge de forma apresurada como artefacto tecnológico que tiene escasa vinculación con la práctica, sino que es un elemento que regula la acción porque surge de la reflexión y de la intención común de todos los que la integran.

“Una comunidad escolar tiene autonomía en tanto en cuanto planifica y lleva a la práctica su proyecto”.¹¹ Si esa comunidad no es más que la ejecutora de lo que otros establecen, se convierte en un instrumento mecanizado de repetición. Y pierde su sentido. Una comunidad escolar será tanto más autónoma cuanto sea capaz de poner su propia naturaleza, su estructura y su funcionamiento en la mesa del análisis. Es coherente consigo misma y con sus postulados, descubre las claves de su proceder y plantea con valentía los cambios. Hablar de eficacia de Centros escolares en los términos en los que se han escrito en el título Preliminar de esta Ley, me recuerda la cita de Postman,¹² “es como si fuéramos una nación de técnicos expertos, sumamente capacitados para hacer algo, pero aterrorizados ante la perspectiva de preguntarnos la razón de hacerlo”.

De otra parte, nada sabemos sobre cómo se va a desarrollar el *fomento y la promoción de la investigación, la experimentación y la innovación educativa (artículo 1.h)* pero sí podemos intuir que, consecuencia de las luchas competitivas en el mercado del mercadeo de la estructura capitalista actual, seguirá habiendo un progresivo abandono del compromiso del Estado con los servicios públicos educativos. Ya se ha dicho en la Mesa Redonda Europea de los Industriales: “utilizar el montante muy limitado de dinero público como catalizador para sostener y estimular la actividad del sector privado”.¹³ La escuela para los estados actuales ya ha dejado de ser un agente de cambio social. Es, sin ambages, una preparación sistemática para el mercado actual. Es así como se entiende la *eficacia de los centros escolares, mediante la potenciación de la función directiva de los cen-*

¹⁰ Santos, M.A. (2001): *La escuela que aprende*. Morata. Madrid. p. 26.

¹¹ *Ibíd.*, p.48.

¹² Postman, N. (1999): *El fin de la educación. Una nueva definición del valor escuela*. Eumo Octaedro. Barcelona. p. 111.

¹³ En Hirtt, N. (2001): Los tres ejes de la mercantilización escolar. www.nodo50.org/caum p. 11.

tros. Muchos enseñantes han apoyado esta parte fundamental de la legislación, entendiéndola como el factor esencial para controlar la falta de disciplina en muchos centros. Craso error a nuestro juicio. No es serio pensar que esta potenciación “de la autoridad directiva” vaya a solucionar nada y mucho nos tememos que en la intención del legislador esté más bien ir suprimiendo a “los díscolos”, lo que podría redundar a su vez, en un mayor nivel de conflictividad. Intuyo que otra de las intenciones del legislador haya sido la de adecuar la escuela a la dualización del mercado de trabajo. No les es rentable económicamente continuar con una política de masificación escolar. Un apunte más para la potenciación de la función directiva. ¿Será que la pretendida democracia de nuestras sociedades ya no es sino una mera construcción ideológica, un brindis al sol destinado a enmascarar la tiranía que impone el dictado económico y a esto hay que acostumbrar a nuestros alumn@s?

De la equidad como garantía o el mito de la igualdad de oportunidades de calidad

Las leyes son derechos ganados por los pueblos a lo largo de su vida histórica. Unas leyes que nos permiten convivir y respetarnos como personas. Pero, siendo evidente que no siempre todo lo legal es justo, entiendo que la democracia se construye en el quehacer cotidiano y la escuela, como espacio de relaciones humanas, también. Pero la escuela democrática aún está por hacer. Aunque sospecho que esta Ley no plantea exactamente lo que much@s entendemos por escuelas democráticas. Es el último intento legislativo para otorgar de nuevo medallas a los ciudadanos-probeta vencedores en el maremagno del individualismo metodológico.

Son principios de calidad del sistema educativo... la capacidad de actuar como elemento compensador de las desigualdades personales y sociales (artículo 1-c). Calidad equiparada a elemento compensador. Una buena oportunidad ésta para re-pensar el modelo de sociedad y de persona del que debería surgir la concepción de una escuela pública comprometida con la igualdad. De tod@s y para tod@s. Igualdad de acceso a la educación sin discriminaciones. Porque pensar otra cosa, entiendo que daría como resultado la aceptación acrítica de las desigualdades en la llegada (objetivos a alcanzar). ¿Qué quedaría entonces de la actuación educativa de los educadores?

La característica esencial diferenciadora de la enseñanza pública debería residir, a mi juicio, en la apuesta que ésta hiciese como un proyecto abierto donde todos podamos encontrarnos para ensayar formas de vida en común a partir de la diversidad social, cultural, de valores y de opiniones. Lo que hace que la escuela pública sea tal es que hace del servicio público de la educación un lugar en el que tod@s encuentran su espacio para el desarrollo pleno de sus capacidades y no excluye a nadie y deja de serlo en el momento en que segrega a l@s que no entran en determinados propósitos homogeneizadores que pretenden igualar a tod@s “con un alumno tipo que no existe en realidad”¹⁴. La realidad la vemos alrededor de nuestros barrios. La diversidad es lo normal, lo habitual. Lo que hace que la escuela pública sea tal o que camine hacia un modelo que hay que construir es el planteamiento explícito de que tod@s l@s alumn@s tengan sitio dentro del sistema educativo. Y esto es así porque el alumnado debería desarrollar en la escuela todas sus potencialidades como seres humanos, construir su identidad personal y abrirse al proceso del conocimiento humano. La posibilidad de aprender a significar su propia realidad desde sí mismo y junto a los demás. Y esto no implica en absoluto la igualdad de resultados, sino la construcción de personas que, conociéndose a sí mismas, den sentido a su propia realidad y se sitúen en ella con la autonomía necesaria para dar respuesta a las exigencias de autoorganización de sus

¹⁴ Rogero, J. (2001): *Incluir o excluir*. p. 9.

vidas en el colectivo social en el que viven y que, después de su paso por la escuela, conocen más y mejor.

La sociedad, hoy, es un mercado que impone sus condiciones. Consecuencia legislativa: la escuela debe adaptarse a ello. Pero, educar-nos aquí y ahora requiere una transformación de la escuela que aún está pendiente. Escuela como institución activa en el medio social en el que se encuentra, ofreciendo una cultura de intercambio del conocimiento, intercambio cultural, ámbito de reflexión e investigación social. Una escuela eficaz para la comunidad en la que está inserta. Se necesita para ello de profesionales que arriesguen en la tarea y de políticas que estén dispuestas al menos, a asumir este reto, y de un currículo que nos dote de fuerza para comprender el mundo y sus necesidades. Una escuela pública. Que lo debe ser por hacer efectiva y real la igualdad de oportunidades entendida también como una conquista de las clases sociales más desfavorecidas; las “líneas de salida no están todas en la *pole position*”¹⁵. Dar más a quien más lo necesita.

Apuntes finales: ¿una escuela virtual para la competencia o una escuela real para personas?

Ahora que vamos sabiendo que nuestro cerebro es un cerebro social, un laberinto como apunta Gazzaniga¹⁶ en su *viaje por las moradas de la mente*- de crónicas sociales. Ahora que sabemos que lo que se oculta en el interior de ese laberinto es una *sociedad* de sistemas. Ahora que Assman¹⁷ nos recuerda a los educadores que la Pedagogía surgió del cariño de los padres, de los deseos de supervivencia y de las formas de convivencia que la especie humana aprendió a configurar para servirle de nichos vitales. Y ahora que sabemos que en cada vida humana ese origen se repite y constituye una influencia determinante: ¿qué escuela construir? ¿Qué camino escolar transitar? Procesos de vida y procesos de aprendizaje son, en el fondo, la misma cosa. Juntémonos a re-pensar nuestra tarea los que intuimos que esta Ley de estos tiempos es una artificialidad mítica y virtual. Juntémonos, pues, los que intuimos también que los nuevos mercaderes de la gestión escolar quieren sacar rendimiento monetario de nuestra escuela. Los que intuimos que nuestra escuela puede ser un nicho vital gozoso para hacer que los aprendizajes sean también gratificantes.

Juntémonos los que intuimos que el modelo de escuela que se propone actualmente es un artificio para competir, una estrategia empresarial dura, donde el acceso al mérito se hace a base de empujones. Y nos oponemos a ello.

Ahora que sabemos que la inteligencia del ser humano deviene de la necesidad de la cooperación, que somos seres sociales, un tejido de relaciones que necesitamos de una caricia vital que nos acompañe para sobrevivir al comienzo de nuestras vidas y de otros tejidos vitales al final de las mismas, si es que los múltiples empeños en aniquilarnos nos lo permiten. Ahora que lo sabemos, después de “lo que ha llovido”, juntémonos quienes creamos que la escuela es fundamentalmente un ambiente de aprendizaje, una intervención comunicativa sobre problemas de comportamiento. Quienes creamos que una ley que despoja a la comunidad educativa de la posibilidad de nombrar a su director es una ley que socava los cimientos democráticos de la escuela, es decir, su razón de ser. Quienes entendamos que la capacidad educativa de la escuela

¹⁵ Lara, F. (2001): *Escuela y compensación. La igualdad de oportunidades*. Universidad de Alcalá. Madrid. p. 4

¹⁶ Cit. en Assmann (2002): *Placer y ternura en la educación. Hacia una sociedad aprendiente*. Narcea. p. 23.

¹⁷ Assmann, H. (2002): *Placer y ternura en la educación. Hacia una sociedad aprendiente*. Narcea. Madrid p. 48.

viene determinada fundamentalmente por ser el espacio —quizás óptimo— donde podemos aprender juntos la experiencia de la participación. Quienes apostemos aún porque la escuela sea una oportunidad donde individuos y sociedad se vinculen para formarnos como personas, para crecer juntos, para interrogarnos permanentemente por los objetos de conocimiento y donde la cooperación ayuda a descubrir metas comunes de aprendizaje. Quienes eso creemos quizás deberíamos empezar por encontrarnos más a menudo. Descubrirnos y re-descubrirnos para animarnos. Para elaborar nuestras dudas y relatar lo que está pasando. Para re-descubrir, también, programas y metodologías donde la cooperación sea la base del aprendizaje. Re-descubrir escuela heredera de la idea de una sociedad donde la justicia social es la base ética de su actuación. Una escuela donde los conflictos se entienden como consustanciales a la relación humana. Una escuela de la convivencia y, por tanto, una oportunidad para mediar cuando los conflictos aparecen. Una escuela coherente, frente a la incoherencia disparatada que propone la necesidad de una educación igualitaria, no discriminatoria, justa, democrática, plural, en la que se fomenten actitudes favorables a la paz y la convivencia entre pueblos y personas, pero que con sus decisiones políticas, sociales y económicas transmiten modelos de actuación opuestos, injustos, discriminatorios, bélicos y exclusivos —de exclusión—. Para intentar que nuestr@s alumn@s no vivan en permanente contradicción: se les ofrece un modelo vital... pero se les exige otro de comportamiento.

No somos poc@s los que apostamos por una escuela como proceso de construcción de valores democráticos que dialoga con su contexto; los que pensamos que un alumnado es tanto más disciplinado cuanto mayor es su capacidad de gestión en el centro y los que entendemos que la autoridad educativa no se impone en virtud de roles, sino que se conquista en una relación humana y humanizante basada en principios de participación y cooperación. Se nos ha impuesto esta ley por la fuerza de la mayoría, no por la fuerza del diálogo social. De momento ha vencido *el triunfo de esta operación*. Pero entiendo que la razón de ser de la escuela es con-vencer-nos juntos en el intento de ser un laboratorio desde donde se aprenda a analizar el mundo y esa capacidad es la que deberíamos alcanzar los miembros de una comunidad educativa en el mayor grado posible. Seguiremos en el empeño.

Apuntes bibliográficos para pensar la escuela en tiempos difíciles

Angulo, F.; Pérez, A.; Gimeno, J.; Santos, M.A.; Torres, X.; López, M. (2002): *Escuela pública y sociedad neoliberal*. Miño y Dávila. Madrid.

Apple, M.W.; Beane, J.A. (1999): *Escuelas democráticas*. Morata. Madrid.

Assmann, H. (2002): *Placer y ternura en la educación. Hacia una sociedad aprendiente*. Narcea. Madrid.

Cascante, C. (1997). “Neoliberalismo y educación. (el futuro, que ya está presente que nos preparan)”. Revista *Utopías*. N° 172. Vol. 2.

Connell, R.W. (1997): *Escuelas y justicia social*. Morata. Madrid.

Corzo, J.L. (2000): *Educarnos con la actualidad. No viene en el libro, pero entra en el examen*. PPC. Madrid.

Cunchillos, Ch. (2002). “En defensa de la Escuela Pública”. Revista *Viento Sur*. N° 62.

Chomsky, N. (2001): *La (Des)educación*. Crítica. Barcelona.

Delval, J. (2002): “Reformar para que todo siga igual” Revista *CEAPA*. N° 71. Septiembre-Octubre.

Dewey, J. (1998). *Democracia y educación*. Morata. Madrid.

Díaz, C. (2001). *Diez palabras clave para educar en valores*. Fundación E. Mounier. Madrid.

- Ducworth, E. (1999). *Cuando surgen ideas maravillosas*. Gedisa. Barcelona.
- Espada, A. (2000). *Raval. Del amor a los niños*. Anagrama. Barcelona.
- Fernández, M. (2001). *Educación en tiempos inciertos*. Morata. Madrid.
- Fernández, P.; Melero, M. (comps.) (1995): *La interacción social en contextos educativos*. Siglo XXI. Madrid.
- Fiss, O. (2002). *Una comunidad de iguales*. Miño y Dávila. Madrid.
- Foucault, M. (1998). *Vigilar y castigar*. Siglo XXI. Madrid.
- Foucault, M. (1995). *La verdad y las formas jurídicas*. Gedisa. Barcelona.
- García, F. (2002). *Matthew Lipman: filosofía y educación*. De la Torre. Madrid.
- García, F.; García, M.; Pedrero, I. (1994): *Luces y sombras. El sueño de la razón en Occidente*. De la Torre. Madrid.
- Gimeno, J. (2001): *Educación y convivir en la cultura global*. Morata. Madrid.
- Gimeno, J. (1998): *Poderes inestables en educación*. Morata. Madrid.
- Gimeno, J. (1993): *Comprender y transformar la enseñanza*. Morata. Madrid.
- Gore, J. (1999): *Controversias entre las pedagogías*. Morata. Madrid.
- Harnecker, M. (2002): *La izquierda después de Seattle*. Siglo XXI. Madrid.
- Hirtt, N. (2000). *Los tres ejes de la mercantilización escolar*. <http://www.nodo50.org/caum>
- Imbernón, F. (2002): “Calidad, ¿de qué calidad hablan? Algunas reflexiones sobre la Ley de Calidad”. Revista *Barbecho*. Septiembre-noviembre.
- Iglesias, J. (1998): *El derecho ciudadano a la renta básica*. Los libros de la Catarata. Madrid.
- Lara, F. (1991). *Compensar educando*. Popular. Madrid.
- Lipman, M. (1997): *Pensamiento complejo y educación*. De la Torre. Madrid.
- Lipman, M. (1992): *La filosofía en el aula*. De la Torre. Madrid.
- López, G. (1999): *Condición marginal y conflicto social*. Talasa. Madrid.
- Manzanos, C. (1991): *Cárcel y marginación social. Contribución crítica e investigación aplicada a la sociedad vasca*. Gakoa. Liburuak. Donostia.
- Martín, M. (1999): *Clima de trabajo y participación en la organización y funcionamiento de los Centros de Educación Infantil, Primaria y Secundaria*. Universidad de Alcalá. Madrid.
- Martínez, E. (2001): *Cuando los políticos mecen la cuna*. Quilombo. Madrid.
- Martínez, E. (1999): *Pedagogía para mal educados*. Quilombo. Madrid.
- Martínez, E. (1996): *Tiempo de coraje*. Quilombo. Madrid.
- Morin, E. (2001): *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. Piados. Madrid.
- Morin, E. (1994): *Introducción al pensamiento complejo*. Gedisa. Barcelona.
- Morin, E. (2000): *La cabeza bien puesta. Pensar la reforma, reformar el pensamiento*. Nueva visión. Buenos Aires.
- Morin, E.; Kern, A.B. (1993): *Tierra-patria*. Kairós. Barcelona.
- Orte, C.; March, M. (1996): *Pedagogía de la inadaptación social*. Nau Llibres. Valencia.
- ORTEGA, J. (coord.). (1999). *Pedagogía social especializada*. Ariel Educación. Barcelona.
- Postman, N. (1999): *El fin de la educación. Una nueva definición del valor escuela*. Eumo Octaedro. Barcelona.
- Recio, A. (1998): “Escuela, economía y trabajo”. Revista *Signos*. Nº 15.
- Ríos, J.; Cabrera, P.J. (1998): *Mil voces presas*. Universidad Pontificia de Comillas. Madrid.
- Ríos, J.; Cabrera, P.J. (2002): *Mirando el abismo. El régimen cerrado*. Universidad Pontificia de Comillas. Madrid.

- Rogero, J.; Fernández, I. (2001): *Escuela pública. Democracia y poder*. Miño y Dávila. Madrid.
- Santos, M.A. (2001): *La escuela que aprende*. Morata. Madrid.
- Segovia, J.L. (2002): *Código penal al alcance de todos*. Popular. Madrid.
- Segovia, J.L.; RIOS, J. (1998): *La infancia en conflicto social. Tratamiento socio-jurídico*. Cáritas. Madrid.
- Skliar, C. (2002): *¿Y si el otro no estuviera ahí?* Miño y Dávila. Madrid.
- Stenhouse, L. (1970): *Cultura y educación*. Paidós. Barcelona.
- Tonucci, F. (1993): *¿Enseñar o aprender?*. Grao. Barcelona.
- Taibo, C. (2001). *Cien preguntas sobre el nuevo desorden*. Punto de lectura. Madrid.
- Tamarit, J. (dir.) (2002): *El sentido común del maestro*. Miño y Dávila. Madrid.
- Valverde, J. (1996): *Vivir con la droga. Experiencia de intervención sobre pobreza, droga y SIDA*. Pirámide. Madrid.
- Valverde, J. (1991): *La cárcel y sus consecuencias*. Popular. Madrid.
- Valverde, J. (1993): *Proceso de inadaptación social*. Popular. Madrid.
- Vega, A. (1989): *Pedagogía de inadaptados sociales*. Narcea. Madrid.
- Vega, A (2001): *Los centros escolares ante la inadaptación social*. Aljibe. Málaga.
- VV AA (1999): *Volver a pensar la educación*. Morata. Madrid.

Páginas web

www.leydecalidad.org

www.nodo50.org/movicaliedu