

L • I • B • R • E

Pensamiento

OTOÑO 1998

28

450 pesetas

D o s s i e r :

Educación: *¿Instrucción en cadena?*

La CGT de Euskadi,
La cuestión nacional vasca
y el conflicto en nuestra sociedad.

El anarquismo para el siglo XXI

Contra el capital,
Renta Básica.

V Declaración de la selva Lacandona.

En este número...

● Dossier:	Pag.
Educación: ¿instrucción en cadena?	
Por una pedagogía del riesgo.....6	
<i>Silvio Gallo (Traducción de Antonio Morales)</i>	
La educación, el gran mercado del siglo XXI.....11	
<i>Gérard de Sélys (Traducción de Paco Marcellán)</i>	
Educación y transformación social.....17	
<i>Federación de Enseñanza de CGT</i>	
Reflexiones en torno al llamado «fracaso escolar»27	
<i>Amparo Caballero y Gonzalo Romero</i>	
Las comunidades de aprendizaje: igualdad informativa en la nueva sociedad de la información37	
VV.AA.	
“AULA LIBRE”: Por una práctica libertaria en la educación42	
VV.AA.	
● Debate XXI	
La CGT de Euskadi, la cuestión nacional vasca y el conflicto en nuestra sociedad.....58	
<i>CGT - Euskadi</i>	
El anarquismo para el siglo XXI.....85	
<i>Iñigo Elortegui Suárez</i>	
● Repartir el trabajo, repartir la riqueza	
Contra el capital, Renta Básica.....67	
<i>José Iglesias Fernández</i>	
● Internacional	
V Declaración de la selva Lacandona.....76	
● Poesía	
Monobandera92	
<i>José</i>	

Consejo Editorial

Chema Berro, Félix García, Carlos Taibo, Carlos Ramos, José Luis Ibáñez, Agustín Morán, Paco Marcellán, José Luis Apantegui, Antonio Morales.

L • I • B • R • E
Pensamiento

•Nº28•OTOÑO 1998•

E d i t a

Confederación General del
Trabajo, Secretaría de
Comunicación.

Director-Coordinador

Antonio Rivera

Coordinación técnica

Mike! Galé

D i s e ñ o

José Luis Ibáñez
Joseba Iñaki Bengoa

**Creatividad,
Maquetación
e Impresión**

Textos i Imatges S.A.L.

Composición

Servicio de Documentación y
Publicaciones (SDP-CGT)

Redacción

Calle Sagunto, 15. 28010 Madrid.
Tel. 915 93 16 28. Fax. 914 45 31
32. e-mail: ryn@lander.es

Depósito Legal: V-1735-1991
I.S.S.N: 1138-1124

L I B R E
PENSAMIENTO

PAPELES DE REFLEXIÓN Y DEBATE,
CONFEDERACIÓN GENERAL
DEL TRABAJO (CGT)



Editorial

Memoria, olvido y perdón. Un trío que encierra el proceso histórico de las sociedades latinoamericanas, del oriente europeo o, en algún caso, del oriente asiático en el último cuarto de siglo. Sociedades castigadas por violentas y despóticas dictaduras e inmersas en procesos u oleadas de democratización que, vistos en su conjunto o como momento histórico, parecen más debidos a ciclos incontrolables que a laboriosos esfuerzos colectivos por recuperar las libertades cívicas. Realidades diferentes, en todo caso, salidas con condenas explícitas y judiciales de sus viejos dictadores (Corea del Sur o Alemania del Este), con silencios infames (España, Portugal o Chile) o con revisiones históricas rubricadas con posteriores perdones a los asesinos desde el poder.

Las teorías del mal menor, del castigo incumplido, de la historia velada, del compromiso por los derechos más allá de las fronteras nacionales o de las sociedades escindidas por mitades resurgen cuando aparece esta cuestión. El sorprendente y eficaz atrevimiento de un magistrado español, el juez Garzón, ha llevado al lugar que nadie nunca imaginó a un dictador y genocida de la talla de Augusto Pinochet. Como diría de Hitler un estudiante de selectividad, "un dictador muy completo".

La alegría con que toda persona de bien celebró la noticia que le estropeó su cumpleaños nos lleva a esas cuestiones planteadas. España asentó su proceso de transición a la democracia sobre el presupuesto del olvido, del paso de página. Las atrocidades del viejo general, sus crímenes, los de aquel "carnicero de

Málaga" comunicando y llorando su muerte, la colaboración en el recorte y persecución de las libertades que caracterizó a quienes finalmente encabezaron la "reforma desde dentro", desde el propio régimen, marcan o marcaron lo que fue nuestra transición.

Posiblemente el viejo general había sido, si no exculpado sí dejado a un lado por la teoría del mal menor: sus crímenes más atroces eran de hacía tres décadas, a pesar de que muriera matando; el beneficio, la democracia recuperada, era más que una reparación, en general demandada desde la historia más que desde el instante presente.

Con todo, un dictador y sus cómplices que se iban "de rositas", sin proceso histórico revisionista, sin colocar a cada uno en su sitio, permitiendo "una segunda oportunidad" por aquello de que por la paz, un avemaría.

Chile y Pinochet, en este sentido, igual que nos han devuelto la alegría, nos han puesto ante la hipocresía de la doble moral. El dictador puede ser sometido a juicio sin que obsoletos criterios judiciales de protección del poderosos, ni trincheras de fronteras puedan protegerle. Cualquier dictador de los que abundan en el mundo podría ser sometido a juicio y consideración

de la opinión, más allá de la distancia. Si ese es el camino para la globalización de la justicia, bienvenida sea, que no todo tiene que ser negativo en lo que acompaña a semejante término. Pero, en todo caso, no se pierda de vista que hacemos con Pinochet lo que no pudimos o no quisimos hacer con Franco. Y que si el argumento, después de veinte años, es en defensa del brutal chileno absolutamente peregrino, no por ello deja de ser una pregunta que se nos devuelve desde la historia y que nos obliga a replantearla sobre nuestros hermanos del Sur de América.



Las lágrimas del 25 de noviembre fueron hartamente distintas: unas de alegría, otras de rabia. La imagen visual de un país escindido en dos mitades es absolutamente falsa. Y ahí radica la razón de que las cosas sean tan grises, tan poco rotundas. El Chile pro y anti Pinochet es minoritario, como lo era la España pro y antifranquista. Los más se manejan en una supervivencia y una ambigüedad que si a nosotros nos resulta aberrante, no por eso deja de ser real. Por ese motivo funciona la fórmula o teoría del mal menor más allá de la rotundidad que merece la justicia y el castigo a los genocidas y dictadores.

Hace solo unas semanas que saltaba a la prensa la revisión del caso del ajusticiamiento de dos anarquistas falsamente acusados de un atentado contra Franco. El proceso del GAL no ha hecho más que empezar, por mucho que a la primera haya sonado el bingo. La tregua de ETA amenaza con extender un manto de opacidad moral sobre todos sus crímenes. La teoría del mal menor no solo afecta positivamente a los dictadores y a sus encubridores: es un mecanismo de defensa social que dependiendo de la posición que uno ocupa respecto del carnicero se traduce en dejación infame, en realismo político o en justicia histórica.

El asunto no se trata de resolverlo con relativismos amorales. Se podría decir que las cosas son como

son, y que merecen la reprobación de los contemporáneos y el juicio postrero de quienes les siguen. Ni Franco puede pasar a la historia como el señor que sale en las viejas monedas, ni Pinochet como el que combatió el comunismo en el Cono Sur durante los años de la "guerra fría", ni el GAL como una respuesta "lógica" al terrorismo de ETA, ni ETA como un movimiento de liberación nacional que en determinado momento tuvo que cometer algún crimen.

La historia se construye sobre el conocimiento. Quizás no se trata tanto del juicio formal como del juicio histórico. El bien y el mal no dependen en sí ni de quién gana la partida ni de quién se arrima a la dirección que sopla en determinado momento. Conocer para juzgar, ese es el asunto. Bienvenido sea solamente el mal trago de Pinochet en su empingorotado refugio de norte de Londres, más allá de que Garzón le consiga sentar en un banquillo. Y como él, todos. Podemos pasar por el mal menor de que los criminales se nos vayan como si nada, podemos acudir al humano perdón, podemos ensayar el mal menor, por la paz un avemaría y todo lo que se diga es poco. Lo que no puede perderse es la memoria, porque el olvido, por mor de lo que sea, es el anticipo de la inmoralidad, de la posibilidad de repetir la infamia.

Facultad de Educación

UNIVERSIDAD COMPLUTENSE
FICHA DE CLASE

CURSO 19
MATRICULA
NOME TORILLO
D.N.I. CORSO

1- APELLIDO
2- APELLIDO
RAMA O SECCION
ASIGNATURA
FECHA DE NACIMIENTO
COMICILIO EN MADRID
TELEFONO
IDOMAS QUE TRADUCE
TRABAJA SINO PROFESION

750 LUGAR
NUESTRA WEB

COLEGIO UNIVERSITARIO

ASIGNATURA **Charcutería**

Apellidos	Polistiro	Turkey
-----------	-----------	--------

Domicilio durante el curso **COCINA Y BAÑO**

Domicilio Familiar: **EL MERCADO**

Trabaja Si ☐ No ☒ Organismo o Empresa

Domicilio profesionalASIGNATURAS PENDIENTES DE CURSOS ANTERIORES

Pescadería

Carnicería

EVALUACIONES	PRIMERA		SEGUNDA		FINAL		JUNIO	SEPTIEMBRE
CALIFICACIONES							795 PUNTS /5	
OBSERVACIONES								

CURSO ACADÉMICO 1914-1915CURSO GRUPONombre: 22009000

Telöt	Echad
-------	-------

Teléf.

Telet	Cargo
1	1
2	2
3	3
4	4
5	5
6	6
7	7
8	8
9	9
10	10
11	11
12	12
13	13
14	14
15	15
16	16
17	17
18	18
19	19
20	20
21	21
22	22
23	23
24	24
25	25
26	26
27	27
28	28
29	29
30	30
31	31
32	32
33	33
34	34
35	35
36	36
37	37
38	38
39	39
40	40
41	41
42	42
43	43
44	44
45	45
46	46
47	47
48	48
49	49
50	50
51	51
52	52
53	53
54	54
55	55
56	56
57	57
58	58
59	59
60	60
61	61
62	62
63	63
64	64
65	65
66	66
67	67
68	68
69	69
70	70
71	71
72	72
73	73
74	74
75	75
76	76
77	77
78	78
79	79
80	80
81	81
82	82
83	83
84	84
85	85
86	86
87	87
88	88
89	89
90	90
91	91
92	92
93	93
94	94
95	95
96	96
97	97
98	98
99	99
100	100

PESCADERÍA
MARTÍN ROJO

de tipo puertos y

la cadena
borrantes
Empresa

Organismo de

Signature: _____

...o professor

ASIGNATURA
AIRE

EVALUACIONES
CALIFICACIONES

OPINIONES	
OBSERVACIONES	

EDUCACIÓN: ¿INSTRUCCIÓN EN CADENA?

mero intentan responder a los retos que viven los distintos sistemas educativos de este fin de siglo y las distintas implicaciones —desde el poder, el profesorado, el sindicalismo— que, en uno u otro sentido, conforman un mundo en que se entretajan formación e instrucción, sociedad y autonomía personal, y en el que han entrado con una inusitada fuerza las nuevas tecnologías de la información abriendo un campo en el que la iniciativa privada lleva ya varios años moviéndose con la única finalidad de sacar tajada económica.

Por una pedagogía del riesgo

El filósofo anarquista británico Herbert Read afirmaba que, en relación a los objetivos de la educación, apenas si era posible hablar de dos hipótesis mutuamente excluyentes: la primera afirma que la educación debe ser un proceso a través del cual el individuo llegue a ser aquello que ya es; por el contrario, la segunda postula que el proceso educativo debe ser organizado de forma que el individuo llegue a ser aquello que no es.

En otras palabras: o el sistema educativo se articula de forma que respete las particularidades de cada individuo, contribuyendo a su crecimiento y desarrollo, algo que podríamos llamar una educación autónoma o, por el contrario, se organiza en función de introyectar en el individuo las características que la sociedad desea, constituyéndose así en una educación heterónoma.

Tal clasificación es eminentemente política: o hablamos de una escuela caracterizada como aparato ideológico, destinada a difundir las ideas dominantes y a preparar los individuos para vivir en una sociedad de explotación, transformándolos en meros engranajes de la máquina social y de su perpetuación, o

hablamos de una escuela que se dedique a formar individuos comprometidos consigo mismos y con una colectividad que no se confunde con la estructura social que está ahí. En un caso, la escuela está al servicio del mantenimiento de la sociedad, lo que significa construir individuos que reproduzcan esa sociedad; en el otro, la educación se invierte: se trata de preparar individuos capaces de operar una transformación en esa sociedad.

«Huir de la libertad, esto es, rehusar la toma de decisiones y tener a alguien que se responsabilice de nuestra vida, de nuestro éxito o fracaso, nos tranquiliza y nos da sensación de seguridad.»

En ambos casos la cuestión es la de la formación de un individuo libre; para reproducir la sociedad el individuo, no puede ser libre o, siguiendo esa fórmula básica del liberalismo, puede ser libre mientras no traspase la libertad del otro, lo que equivale en realidad a una negación de la libertad; para actuar en el sentido de la transformación de la so-

ciedad, sólo la libertad puede ser el fundamento de sus actos.

En un libro pequeño, aunque denso y envolvente -*Utopía e Paixão*-, Roberto Freire y Fausto Brito hablan de la cuestión político-psicológica de la libertad desde una perspectiva muy interesante: muestran como la búsqueda de seguridad es la principal responsable de la instauración del poder y del autoritarismo. Cuando somos esclavos, escriben, estamos absoluta-

mente seguros, nuestra supervivencia está garantizada sin no transgredimos las leyes que regulan la esclavitud; de igual modo, cuando en un sistema democrático representativo delegamos nuestro poder, autoridad y libertad a través del voto, ganamos en cambio una sensación de seguridad: los destinos de la sociedad ya no están en nuestras manos.

Jean-Paul Sartre, filósofo existencialista francés, ya hablaba en la década de los cuarenta de la angustia que significa para el hombre descubrirse como ser libre. Si todos los actos humanos se basan en la toma de decisiones, de ellas se derivan la responsabilidad sobre esos actos y sus consecuencias. Huir de la libertad, esto es, rehusar la toma de decisiones y tener

«Optar por asumir la libertad, enfrentando la angustia de cara y no huyendo de las responsabilidades, significa poner en juego cualquier posibilidad de seguridad; significa asumir la aventura, el riesgo, pues todo puede ocurrir».

a alguien que se responsabilice de nuestra vida, de nuestro éxito o fracaso, nos tranquiliza y nos da sensación de seguridad.

Optar por asumir la libertad, por otro lado, enfrentando de cara la angustia y no huyendo de las responsabilidades, significa jugarse nuestro anhelo de seguridad; significa asumir la aventura, el riesgo, el hecho de que todo puede ocurrir. Por eso, Freire y Brito afirman que «riesgo es

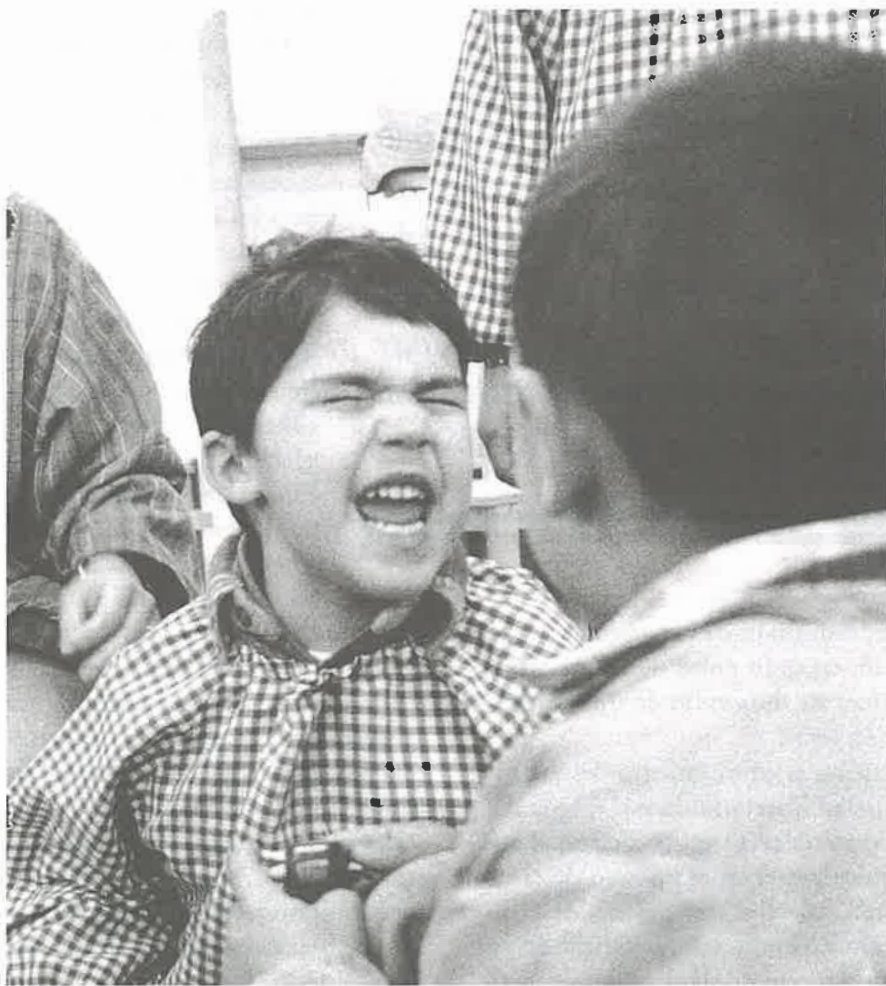
sinónimo de libertad». No estamos de ninguna forma seguros, pero nuestro camino es trazado tan sólo por nosotros mismos, y somos sus únicos responsables.

En este sentido, la pedagogía al uso en el sistema capitalista, la cual, según los análisis de Herbert Read, prepara al individuo para reproducir los padrones sociales y negar la singularidad y la creatividad, puede ser identificada como una pedagogía de

la seguridad. Esa educación garantiza la seguridad a dos niveles: a un nivel individual, garantiza la seguridad de cada uno, a través de la adaptación de las personas a las instituciones, creando personalidades a medida, apocadas, consiguiendo que esas personas se sientan seguras por vivir en un mundo sin misterios y en donde las acciones y las reacciones pueden ser absolutamente seguras. A un nivel social, garantiza la seguridad de la estructura del sistema al que sirve, pues cada uno de los individuos reproduce, en sus actos mínimos, las relaciones que fundamentan el sistema y, sintiendo miedo de las novedades, esos individuos jamás tendrán la oportunidad de llevar a cabo un proceso de transformación social.

Por otro lado, la pedagogía libertaria propuesta por los anarquistas, y que siguiendo los mismos análisis de Read tendría por objeto el despertar en cada individuo la creatividad y el permitir un desarrollo libre y autónomo de todas sus potencialidades, siendo fuente de singularidad, podría ser identificada como una pedagogía del riesgo. Pedagogía del riesgo porque al mismo tiempo que se preocupa en crear las condiciones estructurales en la que cada uno de los individuos pueda desarrollar su singularidad, intenta igualmente trabajar el proceso en el que surge la libertad, como una construcción colectiva de los grupos de individuos.

En tanto pedagogía del riesgo, la educación anarquista también actúa



Por una pedagogía del riesgo

en dos niveles, individual y colectivo, pero en un sentido opuesto al de la educación tradicional. La pedagogía del riesgo actúa a un nivel individual a través de la liberación del individuo para el placer y la creatividad, para el libre desarrollo de todo aquello que podría ser; a un nivel colectivo, consigue que ese individuo desarrollado libremente se perciba siempre como parte de un todo social más amplio y que, al tiempo que desarrolla libremente sus capacidades, éstas puedan y deban armonizarse con las más dispares características de todos los demás individuos que componen la multiplicidad social.

Psicológicamente, la educación libertaria, en lugar de optar por la seguridad de la adaptación de la personalidad de los individuos al molde social, apuesta por el riesgo de desarrollar la no-adaptación, la diferencia, la novedad, lo creativo. Esa práctica psicológica tiene una consecuencia política: al practicar la seguridad de la adaptación, se apuesta por el mantenimiento y la perpetuación del orden social; por el contrario, con la posición de riesgo de la no-adaptación, se toma claramente partido por un proceso de transformación de una sociedad opresora y por la construcción de una sociedad libertaria.

Este es el sentido de la educación anarquista en el seno de una sociedad capitalista: la creación de individuos críticos, conscientes y creativos, abiertos a la amplitud de lo social y, aún más, en perfecta relación con ella. Con esto respondemos a aquella pregunta formulada algunas páginas atrás: la educación anarquista en la sociedad capitalista tiene la función de crear lo nuevo, lo diferente, quebrando las estructuras de

«Pedagogía del riesgo porque al mismo tiempo que se preocupa en crear las condiciones en las que cada uno de los individuos pueda desarrollar su singularidad, también trabaja en el proceso en el que surge la libertad, como una construcción colectiva de los grupos de individuos».

reproducción de la sociedad y, con eso, creando polos de resistencia y focos de desarrollo de una revolución social.

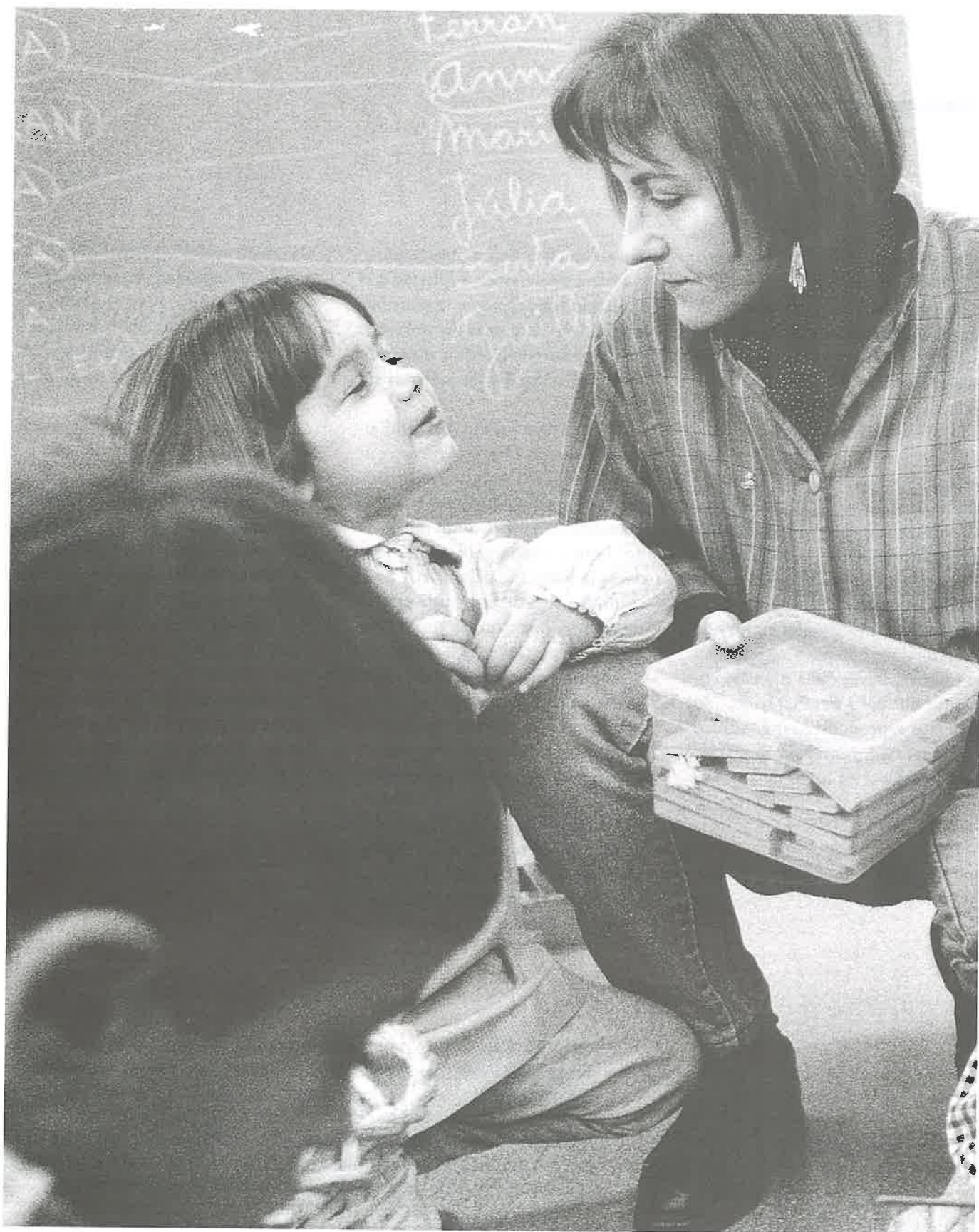
Con el advenimiento de una sociedad libertaria, la pedagogía del riesgo todavía seguiría desempeñando su papel en el proceso de creación colectiva de libertad, de creación de lo nuevo, revitalizando en cada momento la dinámica social.

Una sociedad libertaria no puede ser otra cosa que una revolución permanente, en la que la libertad es construida y conquistada en cada momento y en la que las multiplicidades sociales están constantemente recreando un equilibrio dinámico. Vale la pena recordar una afirmación de Proudhon según la cual ninguna revolución puede tener éxito a no ser que estuviera sustancialmente amparada en una educación total-

mente renovada; en la dinámica de una sociedad libertaria, la pedagogía del riesgo debe estar constantemente lanzándose y lanzando a los individuos al riesgo y a la vida.

Dejando de la lado las discusiones pedagógicas de fondo, debemos afirmar, sin embargo, que ninguna educación puede ser completamente autónoma. El Emilio que Rousseau pretendía educar de forma completamente ajena a una sociedad corrupta para que

sus nefastas influencias no interfiriesen en la formación de su personalidad, es una utopía irrealizable. La formación de cualquier ser humano debe, necesariamente, tomar en consideración elementos internos y externos. De este modo, una educación autónoma sólo sería posible si, paradójicamente, hiciese uso de su propia heteronomía. En otras palabras, el individuo necesita aprender



Por una pedagogía del riesgo

a ser autónomo, y eso no acontece de la noche al día.

En consecuencia, la tarea de una educación anarquista en cuanto tal pedagogía del riesgo es, en primer lugar, efectuar una deconstrucción de la ideología de la seguridad y de la autoridad que la sociedad capitalista introyecta en cada individuo desde su nacimiento, a través de la familia, de la escuela, de los medios de comunicación y de las demás instituciones sociales. Esta ideología es la que sustenta los sistemas políticos del capitalismo, tanto los totalitarios como los liberales en los que los individuos compran la seguridad cotidiana a través de la moneda corriente del voto democrático. No podemos reproducir la ingenuidad de Rousseau, pensando que sería posible aislar a los niños de la socie-

dad en una escuela anarquista que se parecería a una «isla de libertad»; el naufragio sería rápido e implacable: la fuerza de las demás instituciones rápidamente conduciría a tales individuos al reino del liberalismo sin escrúpulos.

Ya en el siglo pasado, Bakunin argumentaba en *Dios y el Estado* que una escuela fundada sobre principios anarquistas no debería actuar tomando la libertad como medio sino como fin; eso significa que la pedagogía libertaria debe partir de la autoridad para deconstruirla progresivamente, mientras los niños conquistan y construyen colectivamente su libertad. Tomar la libertad como medio educativo es reproducir un liberalismo rousseaiano que apunta hacia un individualismo en una sociedad con un leve barniz democrático. Tomarla como fin, por el contrario, significa construir sobre cimientos sólidos para una conquista de hecho de la libertad, contribuyendo a una efectiva transformación de esta sociedad de explotación.

También significa partir de la vivencia de la seguridad, ya introyectada en el individuo, para trascenderla poco a poco, asumiendo paulatinamente el riesgo que conlleva la vivencia de la libertad en un sentido sartreano.

Vivir es arriesgar. La vida es una búsqueda incesante de algo que no sabemos que es, hasta que, en un momento que nos parece mágico, descubrimos que el único sentido de la búsqueda reside en ella misma: en el eterno empeño a través del cual construimos nuestro camino. Al educar para la libertad, la pedagogía anarquista opta por encarar el riesgo, por lanzarse a él, por vivirlo con toda intensidad. Al hacerlo, la pedagogía libertaria escoge la vida; por el contrario, al perseguir la seguridad, la pedagogía tradicional escoge la muerte.

SILVIO GALLO es pedagogo. Ejerce de docente en la UNIMEP y en la UNICAMP, en Brasil. Es autor de diversos libros sobre pedagogía libertaria, uno de los cuales, *La educación anarquista*, será próximamente editado por la Fundación Salvador Seguí. Este artículo, cuyo título original es «Educação libertária: da segurança ao risco», procede de la magnífica revista libertaria brasileña *Libertarias*, en su número 1 de octubre/noviembre de 1997 (páginas 43-45). (Traducción de Antonio Morales Toro)

La educación, el gran mercado del siglo XXI

Reproducimos una colaboración aparecida en el número de Junio de 1998 de *Le Monde Diplomatique* debida a Gérard de Sélys, periodista y autor de "Tableau Noir, Manifiesto de Resistencia contra la privatización de la enseñanza". Por su actualidad y por las perspectivas que proyecta para una discusión sobre el futuro de la educación en el que entran en juego conceptos progresivos como autoaprendizaje, incorporación de nuevas tecnologías educativas, educación permanente... pero también aspectos regresivos como la mercantilización, pérdida del carácter de servicio público, e inmersión en el proceso de globalización, consideramos constituye un buen anuncio de lo que se nos viene encima y ante lo que debemos preparar una respuesta creativa, colectiva y solidaria.

Según cifras de la OCDE el importe de los gastos anuales en educación por parte de sus estados miembros es de un billón de dólares. Tal "mercado" es un plato codiciado. Cuatro millones de docentes, ochenta millones de estudiantes, 320.000 centros escolares (de los que 5000 son Universidades y escuelas superiores en la Unión Europea) se encuentran en el punto de mira del mercado. Pero serán necesarios muchos esfuerzos para hacer aplicar estos textos e informes que exigirían un desmantelamiento de los elementos esenciales del servicio público educativo.

«La estrategia empresarial europea persigue una mejor adecuación de la enseñanza a las exigencias de la empresa, una preparación para el teletrabajo, una reducción de los costes de formación y una atomización de estudiantes y profesores, cuyas eventuales respuestas son siempre temidas».

En Enero de 1989, la Mesa Redonda Europea de la Industria (ERT), el más potente grupo de presión empresarial ante la Comisión Europea, publicó un informe titulado Educación y Competencia en Europa en el que se afirma que "la

educación y la formación se consideran inversiones estratégicas vitales para el éxito futuro de las empresas". A continuación, se lamenta que "la enseñanza y la formación sean consideradas por los gobiernos y los decisores públicos como un asunto interno. La Empresa no tiene una influencia en los programas de enseñanza". Esta débil presencia se conjuga con el hecho de que los enseñantes tienen "una comprensión insuficiente del entorno económico, del mundo de los negocios y de la noción de beneficio". Como conclusión, la industria y los centros de enseñanza deberían trabajar "juntos en el desarrollo de pro-

La educación, el gran mercado del siglo XXI

gramas de enseñanza" básicamente a través de la "enseñanza a distancia", "el aprendizaje a distancia" y la puesta al día de programas de aprendizaje mediante ordenador".

Como agrupación de los patrones de las principales empresas europeas de informática, la ERT busca mercados. La perspectiva de la liberalización del sector de las telecomunicaciones promete fabulosos beneficios al sector privado, no solamente gracias a la venta de ordenadores y programas sino también por la explotación de las empresas telefónicas privatizadas total o parcialmente. Promover o imponer la educación a distancia permite esperar beneficiarse a la vez del crecimiento del volumen de comunicaciones telefónicas, de la venta de materiales y de la, no menos importante, de los derechos de autor y derechos anejos relativos a la comercialización y explotación de los programas didácticos. El conjunto de esta estrategia debe desembocar en una mejor adecuación de la enseñanza a las exigencias de la Empresa, una preparación para el teletrabajo, una reducción de los costes de formación en la empresa y una atomización de estudiantes y profesores cuyas eventuales respuestas son siempre temidas.

El 7 de Marzo de 1990 la Comi-

sión Europea adopta el documento de trabajo "La educación y la formación a distancia". En él se lee que "La enseñanza a distancia es particularmente útil para garantizar una enseñanza y una formación rentables. Una enseñanza de alta calidad se puede concebir y producir en un centro de referencia y ser distribuida a continuación a nivel local, lo que permite poner en práctica economías de escala. El mundo de los negocios

«La responsabilidad de la formación debe ser asumida por la empresa. La educación debe ser considerada como un servicio al mundo económico. La educación debe centrarse en enseñar, no en recibir una enseñanza. No hay tiempo que perder».

se convierte en un elemento cada vez más activo en este campo, bien como usuario y beneficiario de la enseñanza multimedia y a distancia, bien como creador y distribuidor de material de formación de este tipo". Al cabo de unos pocos meses, la Comisión hizo suya la necesidad de "rentabilizar" la formación e instaurar un "mercado" de la enseñanza regido por "economías de escala".

En Mayo de 1991, la Comisión da un nuevo paso en el sentido de afirmar que "Una Universidad abierta es una empresa industrial y la enseñanza superior a distancia es una nueva industria. Esta empresa debe vender sus productos en el mercado de la enseñanza continua, que se debe regir por las reglas de la oferta y la demanda". Asimismo, califica a los estudiantes de "clientes" y a los cursos como "productos", subrayando

"la necesidad de llevar a cabo acciones para ampliar el marco, el impacto y las aplicaciones de la enseñanza abierta y a distancia, con el fin de ser competitivos a nivel del mercado global". "La consecución de estos objetivos exige estructuras educativas que deberían concebirse en función de las necesidades de los clientes. De esta forma, se establecerá una sana competencia entre los prestadores de la enseñanza a distancia, lo que se traducirá en una mejora de la calidad de los productos".

DE LA CUNA A LA TUMBA

El 26 de Mayo de 1994, el ejecutivo comunitario publica el informe titulado "Europa y la sociedad de la información a nivel planetario" elaborado por un grupo de veinte expertos, entre los que se encontraban cinco miembros de ERT. Salvo Martin

Bangemann, comisario europeo para la industria, los restantes son empresarios. ¿Cuáles son los objetivos apuntados en el informe?. Básicamente, "Crear centros de teletrabajo en veinte ciudades hasta 1995 que sean accesibles al menos a 20.000 trabajadores. A continuación se pasaría al teletrabajo para 2% de "cuellos blancos" hasta 1996 y a 10 millones de puestos de teletrabajo hasta el año 2000. Los proveedores del sector privado se lanzarán sobre el mercado de la enseñanza a distancia".

En esta dirección, la Comisión lanza en 1994 el Programa Leonardo da Vinci con un presupuesto inicial de 130.000 millones de pesetas con el fin de promover "la formación permanente" y "el desarrollo de nuevas formas de aprendizaje". Simultáneamente y con ocasión de una reunión extraordinaria del G7 dedicada a la "sociedad de la información", los empresarios agrupados

en ERT dan una nueva vuelta de tuerca mediante un informe titulado "Una educación europea, hacia una sociedad que aprende" en el que afirman que "La responsabilidad de la formación debe ser asumida por la empresa. El mundo de la educación no parece percibir el perfil de los colaboradores necesarios para la empresa. La educación debe ser considerada como un servicio al mundo económico. Los gobiernos nacionales deberían considerar la educación como un proceso que se desarrolla desde la cuna a la tumba. La educación debe centrarse en enseñar, no en recibir una enseñanza. No hay tiempo que perder".

La Comisión publica ese mismo año el Libro Blanco sobre la Educación y la Formación, que responde a las exigencias de la ERT. En él se lee que "El informe de la Mesa Redonda Europea de los industriales (Febrero 1995) ha insistido en la nece-

sidad de una formación polivalente, incitando a "enseñar a aprender" a lo largo de la vida. La Comisión ha enfatizado en la necesidad de un apoyo a la producción europea de programas de aprendizaje por ordenador". Así, el programa Socrates, dotado de un presupuesto inicial de 285.000 millones de pesetas en cuatro años trata de "dar una dimensión europea a la adquisición de conocimientos a domicilio". A comienzos de 1996, la Comisión europea propondrá el estímulo a la investigación en los programas educativos multimedia y aumentar el presupuesto destinado a tal fin.

La OCDE aporta su granito de arena con la publicación de las conclusiones de una mesa redonda celebrada en Philadelphia (EEUU) en Febrero de 1996. "El aprendizaje permanente no puede basarse en la presencia activa y constante de los enseñantes" sino que "debe garantizarse a través de prestatarios de servicios educativos. La tecnología crea un mercado mundial en el sector de la formación. Las nuevas posibilidades que se abren para plantear programas de enseñanza en otros países sin que los estudiantes o los docentes abandonen sus domicilios o centros de trabajo, podría tener una importante repercusión en la estructura del sistema educativo y de formación a escala mundial". Si bien no se obvia el papel de los poderes públicos, se juzga conveniente limitarlo a "garantizar el acceso a la educación a aquellos que no constituirán en el futuro un mercado rentable y cuya exclusión social se incrementará en la medida en que otros continuarán su progreso social". De esta forma, la OCDE expresa con crudeza lo que la ERT y la Comisión Europea no se atrevían a enunciar: Los enseñantes que "sobrevivan" se ocuparán de la

DEL 25 DE SEPTIEMBRE AL 12 DE OCTUBRE DE 1998

SENSACIONAL OFERTA

3X2

DOMINGO 4
ABRIMOS
CON NUESTRO
HORARIO HABITUAL

LLEVESE 3 PAGUE 2

MÁS DE 200 PRODUCTOS
EN SENSACIONAL OFERTA 3X2

PRECIO 420 La unidad se cobra a:	PRECIO 102 La unidad se cobra a:	PRECIO 540 La unidad se cobra a:
140	34	180

Club PuntoAhorro

PRECIOS ESTRELLA

LA OFERTA SE REALIZA EN TODAS LAS TIENDAS PARTICIPANTES. VERIFICAR EN CADA TIENDA LAS CONDICIONES DE LA OFERTA.

La educación, el gran mercado del siglo XXI

población "no rentable" económicamente.

El mismo informe presenta varios ejemplos de las ventajas de la tele-enseñanza en el sector industrial. Robert Bosch GmbH tiene 95.000 trabajadores en 50 centros de Alemania. En 1994 los gastos destinados a la formación de su personal en dicho país han alcanzado la cifra de 22.500 millones de pesetas. Bosch ha estimado que estos costes eran excesivamente elevados y que era preciso que la formación de su personal fuera a domicilio, mediante ordenadores personales ("del mismo modo que los trabajadores utilizan su coche para ir al centro de trabajo"). Desde 1996 un 20% de su personal se formaba en su domicilio durante el tiempo libre, ahorrando a la empresa los gastos de formación en sus instalaciones. En el Reino Unido, el proyecto TILT (Enseñanza con Tecnologías de Aprendizaje Independiente, en su traducción castellana) dotado de un presupuesto de 225.000 millones de pesetas, tiene como objetivo "entrenar a los estudiantes a aprender por su cuenta y desarrollar programas educativos mediante técnicas multimedia". En base a éstos y otros ejemplos, la OCDE publica en 1996 un informe que lleva el sugerente título de "La Internacionalización de la Educa-

ción Superior" en el que se preconiza "una mayor contribución de los estudiantes en la financiación de una parte sustancial de los costes de su educación".

Los fines últimos de los empresarios quedan en evidencia: Además de la red de enseñanza pública, que quedaría reducida a impartir una enseñanza elemental, se pretende la

«No hay tiempo que perder. La población europea debe incorporarse a un proceso de aprendizaje a lo largo de toda la vida. La utilización adecuada de las Tecnologías de la Información y la Comunicación en el proceso educativo va a significar importantes inversiones, que generarán beneficios en consonancia con los retos».

creación de un sistema de tele-enseñanza de carácter privado y comercial disociado claramente del anterior. No obstante hay un problema de fondo dado que en numerosos países la enseñanza a distancia, que depende del sistema educativo, está regulada de forma precisa y bien definida. Además, las legislaciones nacionales controlan la enseñanza por

correspondencia de carácter comercial. De esta forma, ciertos Estados podrían complicar el desarrollo de las empresas privadas de enseñanza.

La Comisión europea pone en acción a sus juristas y se traduce en que "El tratado de la CEE prevé una acción de la Comunidad en el campo de la educación y la cultura. Esta disposición limita, pues, las competencias nacionales. El desarrollo de la educación a distancia se menciona explícitamente como uno de los objetivos de la actuación de la Comisión. La enseñanza a distancia de carácter privado es un servicio". Por otra parte, "la libre prestación de servicios está garantizada en el Tratado por el artículo 59 y siguientes. Por tanto, es posible hacerla efectiva de manera directa frente a las restricciones impuestas por los Estados miembros". El silogismo es imparable: La enseñanza a distancia es un servicio. Los servicios pueden ser ofrecidos en el conjunto del mercado interior comunitario por todo prestatario sea público o privado. La soberanía nacional está limitada en este tema.

UN PASAPORTE PARA EL EMPLEO A TRAVÉS DEL DISKETTE.

Pero la atribución y el reconocimiento de los diplomas son compe-

tencia del sector público o privado a través de una reglamentación estricta. Por ello, modificar o abolir la legislación vigente llevará su tiempo debido a su importancia cuantitativa y a las peculiaridades de la misma en los Estados miembros. Para acelerar dicho proceso, la Comisión Europea se ha sacado de la chistera un "carnet de acreditación de competencias".

La idea es muy sencilla. Supongamos que un joven accede a través de Internet a varios suministradores comerciales de enseñanza y tras previo pago obtiene "competencias" en técnicas, gestión e idiomas. En concepto de su autoaprendizaje, los suministradores de enseñanza le "acreditan" los conocimientos adquiridos. Esta "acreditación" será contabilizada en un diskette (el carnet) que habrá incorporado a su ordenador cuando está conectado a sus suministradores. Cuando busque un empleo, introducirá el diskette en su máquina y se conectará a un nodo de ofertas de empleo gestionado por una asociación empresarial. Su "perfil" será analizado por un programa y, si sus competencias corresponden a las que busca un empleador, será seleccionado. De esta forma los diplomas no serán necesarios y los empresarios generarán su propio sistema sin preocuparse del control estatal y universitario.

El 29 de Febrero de 1996, la Comisión Europea abre la convocatoria de proyectos en el marco de la segunda fase del Programa Leonardo da Vinci. En un Informe-Memoria que se distribuye a los interesados en remitir proyectos a dicho Progra-

ma, la Comisión precisa que se trata de "garantizar a cada cual un reconocimiento de sus competencias" mediante un sistema flexible y permanente de acreditación de las unidades de conocimiento que permita a cualquiera tener validados sus conocimientos y su "saber-hacer" en un carnet de competencias personales. Estos carnets personales se convertirán en un auténtico pasaporte para el empleo.

Annenberg/CPB colabora con productores de Europa, Japón y Australia para crear diversos tipos de cursos novedosos antes de ser empleados en la enseñanza a distancia. Los estudiantes se convierten en clientes y los centros docentes en competidores que luchan por obtener una parte del mercado. Los centros son estimulados a comportarse como empresas. Los estudiantes deben pagar la totalidad o una parte sustancial del precio de los cursos"

Mientras tanto, la ERT quiere verificar que los programas educativos son eficaces, no solo en el campo de la formación profesional (ya comprobado), sino en la enseñanza básica (primaria y secundaria), que constituye el principal mercado en términos de economía de escala. Petrofina e IBM Bélgica-Luxemburgo lanzan el proyecto "Escuela del futuro". Con motivo de la presentación del mismo, F. Cornelis, Presidente de Petrofina, miembro de ERT y elegido posteriormente Presidente del Consejo de Administración de la Universidad católica de Lovaina, afirma que "En la línea de los dos informes encargados por ERT sobre el futuro de la educación, Petrofina ha querido partici-

par en la verificación práctica de la hipótesis según la cual el ordenador garantiza una menor rigidez en el aprendizaje e induce en el estudiante un comportamiento más autónomo". El primer proyecto se inicia en Septiembre de 1996 y va destinado a 1000 estudiantes y 58 profesores de siete centros belgas de educación básica. Otras operaciones de "verificación" están previstas para el futuro.



El 6 de Mayo de 1996, los ministros de Educación de los Quince países miembros deciden " incentivar las actividades de investigación acerca de productos y procesos de aprendizaje, educación y formación a distancia (entre otros), la creación y la concepción de programas educativos multimedia". De nuevo, la OCDE explicita en un informe que "En Estados Unidos, el Proyecto

La educación, el gran mercado del siglo XXI

La ERT precisa sus posiciones en un informe de 1997: "No hay tiempo que perder. La población europea debe incorporarse a un proceso de aprendizaje a lo largo de toda la vida. La utilización adecuada de las Tecnologías de la Información y la Comunicación en el proceso educativo va a significar importantes inversiones en términos humanos y financieros, que generarán beneficios en consonancia con los retos. Será preciso que todos los individuos que participen en un proceso de aprendizaje se doten de instrumentos pedagógicos básicos, de la misma manera que han adquirido un televisor.

Queda por precisar la dimensión de este mercado potencial y lo que los padres y Estados están dispuestos a pagar. En Francia, Educinvest (Vivendi, la antigua Compañía General de Aguas) que gestiona 250 escuelas privadas, maneja un presupuesto de 20.000 millones de pesetas. Se tiene una idea de lo que ciertos padres están dispuestos a pagar para dar una garantía (aleatoria) a sus hijos de cara al futuro laboral. Un estudio realizado en Bélgica revela que los gastos educativos me-

dios soportados anualmente por un 30% de las familias son de 33.294 francos. Y la OCDE precisa que "En la mayoría de los países, los gastos en educación representan entre un 5% y un 8% del PIB. La parte que llega al sector público representa entre el 10% y el 15% de los gastos públicos totales. Los gastos totales en educación en los países de la OCDE son del orden de 150 billones de pesetas".

En Febrero de 1998, tras haber estimado que la huelga de los enseñantes de secundaria "carecía de sentido", C. Allègre, ministro francés de Educación, ha declarado tener como objetivo "incorporar el espíritu empresarial y de innovación del que adolece el sistema educativo francés". Al anunciar que lanzaba una Agencia para la Promoción de la Formación en el extranjero, señalaba que: "Vamos a vender nuestro "saber-hacer" en el extranjero y nos hemos fijado un objetivo de 50.000 millones de pesetas como cifra de negocios en tres años. Estoy convencido de que se trata del gran mercado del siglo XXI. A modo de ejemplo, un país como Australia gana

175.000 millones de pesetas gracias a la exportación de sus programas de formación".

Ese mismo mes, el animador de una radio universitaria pregunta a M. Crochet, Rector de la Universidad Católica de Lovaina si ERT tiene influencia en la política educativa. Su respuesta es esclarecedora: "Sí, naturalmente. Esta organización, que ha preparado dos importantes informes, pone de manifiesto las ventajas de la utilización de medios modernos para aprender más y mejor. Estos dos documentos están circulando por las universidades europeas y señalan vías de actuación que han sido contempladas por el Consejo de Rectores de Universidades europeas y otras instancias". Declaraciones y hechos que ponen de manifiesto la escasa capacidad crítica con la que algunos responsables universitarios y políticos parecen aceptar y estimular, la comercialización de la enseñanza.

GÉRARD DE SÉLYS es periodista.
(Traducción de Paco Marcellán)

Educación y transformación social

Los trabajos que figuran a continuación son unas ponencias presentadas, discutidas y finalmente aprobadas en el I Congreso de la Federación Estatal de Enseñanza de la C.G.T. A pesar de haber pasado ya algo más de dos años desde la celebración de ese congreso, el análisis de la educación que entonces se hizo sigue siendo completamente válido. Las preocupantes tendencias que en aquel momento se detectaban han seguido su curso y la presencia de la derecha más dura en el poder no ha hecho más que agravar la situación en el sentido de que la amenaza sobre la escuela pública es aun mayor. Es muy posible que, a pesar de estar completando la implantación de la reforma, los grandes problemas educativos del país no se solucionen y la educación vuelva a convertirse en un tema fundamental en los próximos años.

“Fábricas cerradas, oficinas vacías, millones de personas sin empleo, días de hambre, ciudades deterioradas, hospitales abarrotados, administraciones achacosas, explosiones de violencia, ideologías de austeridad, discursos fatuos, revueltas populares, nuevas estrategias políticas, esperanzas, temores, promesas, amenazas, manipulación, movilización, represión, excedentes de productos en el mercado, millones de parados, trabajadores militantes, computadoras estropeadas, policía nerviosa, economistas asombrados, políticos astutos, personas que sufren, tantas imágenes que nos habían dicho que se fueron para siempre, que se fueron con el viento del capitalismo post-industrial... Y ahora han vuelto otra vez, traída por el viento de la crisis capitalista...”

MANUEL CASTELLS: *The Economic Crisis and American Society*. Universidad de California, 1987

“A medida que nuestro mundo se desliza más velozmente hacia el caos, nos mostramos cada vez menos dispuestos a identificar el origen del problema. Lo que hacemos en cambio, es envolvernos más estrechamente en nuestro atuendo tecnológico y defenderlo contra toda crítica, incapaces de reconocer lo que está haciéndole al medio ambiente en que vivimos y más incapaces todavía de reconocer lo que nos está haciendo a nosotros mismos. Seguimos aferrándonos a la ilusión de que estamos bien abrigados y protegidos, aún cuando nos hallamos más desnudos y amenazados por los fragmentos desordenados de un mundo de nuestra propia creación.”

JERENMY RIFKIN: *Entropía. Hacia un Mundo invernadero*.

Educación y transformación social

MARCO DE REFERENCIA

Nuestras vidas y las de millones de personas, no sólo de nuestro país, sino de todo el mundo, están atrapadas en la sombra de una crisis, que está afectándonos en todas las parcelas en las que podemos mirar: a nuestras escuelas y lo que pensamos de ellas, al trabajo y al tiempo libre, a los roles sexuales, la “represión legítima”, los derechos políticos, la participación, etc. Vivimos en la crisis, estamos instalados en ella y no precisamente de forma provisional. Tan enorme es que ni siquiera los grandes “medios de comunicación de masas” logran evadirnos de las anteriores imágenes. La repetición de las mismas y el hecho de no poder escapar de su visión y de la experiencia de ellas, dejan constancia no sólo de su existencia, sino lo que es aún peor, de su permanencia. La crisis la podemos ver cada día en los empleos, las escuelas, las familias, el Gobierno, el cuidado de la salud, y la propaganda de la prosperidad que nos rodean. De esta manera vemos cómo la caída del crecimiento económico, el incremento del paro, el endurecimiento de las condiciones laborales, el alza de los precios y la reducción del poder adquisitivo de la mayoría de la población, el recorte generalizado de los gastos sociales, la profundización de la fragmentación social, la degradación ambiental, el deterioro de la vida en las grandes ciudades..., hace que cada vez sea

más difícil que funcionen los mecanismos de simulación del Bienestar y que carezcamos de cualquier proyecto de futuro, una vez que Europa se nos empieza a deshacer cual azucarillo, dejándonos la fría representación de la Unión Económica y Monetaria. Ante esto, los “medios de comunicación de masas” pretenden poner de nuevo de moda una “vieja conocida” de nuestro país —algunos ya empiezan a decir que la segunda “transición democrática”, acaba de comenzar— y para ello es necesario que nuestra “vieja amiga”, la “política del consenso social” y de los instrumentos que en su día la hicieron posible —partidos de izquierda, sindicatos, asociaciones de vecinos...— vuelvan a representar su función. Con todo y con eso, estos instrumentos se muestran cada día más incapaces de volver a encauzar las crecientes fugas de “lo social”, que se manifiestan tanto en el camino de la producción como sobre el territorio, especialmente en las grandes ciudades, lugares estos últimos donde cada día más se producen los llamados comportamientos desordenados no antagonistas.

Paradójicamente, mientras vemos cómo se reduce el papel del Estado en todos los aspectos sociales, al son del tam-tam “neoliberal”, lo vemos crecer en sus aspectos represivos (policiales, militares...), por lo que decíamos antes, “represión legítima”, para hacer frente al desarrollo de ingobernabilidad creciente del cuerpo so-

cial, y al miedo al caos para agrupar pasivamente a una mayoría silenciosa. Llegados a este punto en el que el Estado se muestra incapaz de responder adecuadamente a la situación ideológica y económica existente, cuando entramos en lo que se viene denominando “la crisis fiscal del estado”, entonces la ilegitimidad del mismo es un hecho, porque a éste no le es posible mantener los empleos, los programas y los servicios que las clases populares han conseguido tras muchos años de lucha.

La equiparación de nuestro país con las “economías más avanzadas”, desde la toma del poder de los gobiernos “socialistas”, se ha hecho a través de tres estrategias (1) básica-



mente: liberalización de nuestra economía, inserción de nuestro país en la división internacional del trabajo (integración en la C.E.), y configuración de un nuevo régimen regulador desde donde establecer unas nuevas relaciones de poder.

La liberalización ha afectado profundamente a todos los sectores, regiones y clases sociales. Esta se ha llevado a cabo a través de la liberalización de los mercados, privatización de empresas públicas y bancos, libre convertibilidad de la moneda y flexibilización del mercado laboral (procesos que aún no han terminado).

La integración en la C.E. ha significado básicamente especialización, desde el momento en que España sólo era capaz de competir con éxito en un número limitado de áreas. Esto ha supuesto una transferencia desproporcionada de fondos de inversión de Europa a España, y una balanza comercial muy desfavorable para el país.

La práctica común del capital foráneo ha sido adquirir empresas españolas, mientras no hubo apenas

participación española en compañías extranjeras. Esto ha traído como consecuencia la conversión de España en una plataforma de exportación de mano de obra a compañías multinacionales de capital extranjero.

En cuanto a la configuración de un nuevo régimen regulador desde donde establecer nuevas relaciones de poder, a la salida de la dictadura, el camino estaba medio andado. Se estableció un periodo de transición desde una industria nacional hacia un régimen regulador "industrial nacional". Los principales actores sociales eran funcionarios públicos nacionales y dirigentes empresariales cívicos y sindicales. Bajo estas nuevas reglas, los actores principales han sido prestamistas extranjeros, directores de bancos, multinacionales, altos funcionarios de la C.E.E. y funcionarios públicos vinculados a las redes internacionales.

Esto ha facilitado la desindustrialización de la economía y el ascenso de la "economía de servicios"; ha fomentado la desnacionalización de la economía y el ascenso del capital de propiedad extranjera.

Este tipo de estrategias han tenido un grave impacto en la cultura cívica. Una democracia viable depende de la capacidad de los ciudadanos de sentirse libres para ejercer sus derechos, sin la intimidación de aquéllos que ejercen el poder en el régimen o el estado.

Los regímenes autoritarios exigen que los movimientos sociales subordinen sus demandas a las prioridades de las élites (inversores extranjeros, prestamistas, la C.E.E., etc.). En una cultura cívica, los líderes políticos incitan a los ciudadanos a actuar como los agentes del cambio social, fortalecen la participación ciudadana y estimulan el crecimiento de los movimientos sociales. En

una cultura política autoritaria (haya elecciones o no), los movimientos sociales "amenazan la estabilidad democrática", y los gobernantes siembran el miedo y la inseguridad entre los ciudadanos y promueven la creencia de que sólo la élite política puede decidir cuando, dónde y cómo hay que proceder para poner en práctica el cambio social.

En definitiva la centralidad del mercado, cual vademécum, capaz de solucionarlo todo, de ser juez y parte, ha reforzado los lazos entre el mundo de los negocios y el Estado, y ha fomentado los valores mercantiles dentro de la clase política. El resultado ha sido que la corrupción a gran escala ha impregnado el sistema político, minando a la ciudadanía.

El "neoliberalismo" ha traído el fortalecimiento de los empresarios sobre los trabajadores, del capital extranjero sobre el nacional, de los "servicios" (banca, especulación, bienes inmobiliarios y turismo) sobre el capital productivo, (industria, agricultura, minería...).

La inserción de nuestro país en la división internacional del trabajo, a través de Europa, aumenta el desempleo porque la industria española no es competitiva. La liberalización incrementa los flujos de capital, pero la corrupción socava la confianza de los inversores extranjeros en el Estado y en los empresarios privados del país.

En cuanto al mercado de trabajo, la mano de obra fija y mejor pagada son normalmente los "padres o las madres" que entraron en el mercado laboral a finales de los 60 y a principios de los 70, durante la estrategia de "industrialización nacional" del tardo-franquismo. La mano de obra eventual son los "hijos" e "hijas" que entraron en el mercado laboral a finales de los 80 y principios de los



Educación y transformación social

90, en plena aplicación a gran escala por parte del régimen socialista de una estrategia económica neoliberal.

¿ES LA L.O.G.S.E. UNA NUEVA LEY DE EDUCACIÓN?...

De cómo respondamos a la anterior pregunta dependerá en buena medida el que sigamos soñando, sean estos sueños buenos o malos, o por el contrario empecemos a entender qué es lo que está pasando en el mundo real con la educación de nuestros hijos, y con el trabajo de los profesores en el Sistema de Enseñanza que actualmente tenemos.

De entrada hemos de tener en cuenta que la Institucionalización de la Enseñanza Obligatoria en nuestro país es algo muy reciente, aunque no nos lo parezca. Se impuso a comienzo de este siglo que acababa, y en el momento que se aprobaron las Leyes que regulaban el trabajo infantil (2). Este hecho permite, en general, que se considere como incultos e ignorantes a los miembros de las clases populares que han sido educados siguiendo pautas no escolares (aprendizaje de oficios y preceptores domésticos). Se hace preciso señalar que la idea de que solo existe una cultura válida, identificada a su vez con la cultura que transmite la escuela, no sólo es la manera que tienen las clases dominantes (aquellas que poseen capital cultural, económico y relacional)

para poder legitimarse, sino que, más importante aún, es también la manera de descalificar y destruir a través de la exclusión y el insulto las historias, experiencias y sueños de los grupos de las clases populares.

Tradicionalmente, el análisis y las críticas que las organizaciones de izquierda han realizado sobre la institución escolar se ha ocupado de señalar el papel que ésta cumple de transmisión cultural o de reproducción social de los valores dominantes. Sin embargo, poco o nada se ha ocupado de analizar críticamente el papel fundamental que la institución escolar realiza de producción cultural y social. Producción de sujetos con una determinada "naturaleza", (según las demandas sociales del momento), y para dar a determinados grupos o determinados segmentos de clase una identidad social. Muy especialmente, en épocas históricas en las que se producen cambios acelerados (3). De aquí que lo primero que tenemos que hacer es ocuparnos de analizar a qué intereses concretos responde la L.O.G.S.E., qué tipo de cultura privilegia, a qué fragmentos de clase beneficia; en conclusión, qué identidad cultural y social pretende reafirmar o crear.

Así mismo, esta Reforma se está aplicando cuando hace ya tiempo que estamos asistiendo a "formidables cambios científicos y tecnológicos" que han transformado el modelo de producción (4), adoptando, como ya hemos dicho anteriormen-

te, las tesis ultraliberales del *dejar hacer, dejar pasar*, del capitalismo más primigenio. La caída del muro de Berlín, la desaparición de la Unión Soviética y el desfundamiento de los regímenes comunistas, ha puesto alas a este revival del mercado, (si es que alguna vez le faltaron). De todas maneras, no se trata de caer en el tipo de análisis que criticábamos antes (simplista, mecanicista y economicista) del papel reproductor que tiene la escuela, ya que esta visión es culpable y responsable en gran parte de la desmovilización de quienes estamos interesados en democratizar las escuelas. Por el contrario, se trataría de entender los centros escolares como marco en el que confluyen además otros factores, tales como su relativa autonomía, las interacciones que tienen lugar en los distintos espacios e instancias características de la enseñanza..., para poder así identificar mejor sus efectos y contradicciones (5).

En comparación con la anterior Ley de Educación (la ley del 70), la L.O.G.S.E. supone un cierto cambio que no debe ser subestimado. Sin embargo, repite constantemente un estribillo de educación personalizada. Idea central de los tipos de pedagogía que desde la década de los sesenta vienen promoviendo Instituciones de Educación Católicas, (Opus Dei, Teresianas,...), consiguiendo de esta manera un lugar privilegiado en la aplicación de las nuevas pedagogías.



La L.O.G.S.E., al igual que la anterior Ley, niega los conflictos de clase. Así, habla en términos muy generales de la cultura, la educación, la enseñanza, la sociedad, etc., dejando en una nebulosa la existencia de distintas clases sociales, distintas formas de socialización y distintos tipos de centros.

De esta forma, negando el conflicto de clase, se recorta y penaliza a los alumnos provenientes de los grupos sociales más alejados de la cultura dominante. Está claro que igualdad de oportunidades e igualdad a secas no quieren decir lo mismo.

Con esta Ley pasamos de una tipología de pedagogías duras y visibles a otra de pedagogías blandas e invisibles, que nos traen un modelo de alumnos y profesores nuevo. Este se realiza ahora a partir de códigos psicológicos y pedagógicos renovados. El modelo de identidad que se pretende crear en los alumnos está sacado en su totalidad de teorías psicológicas, con pretensiones universales debido a su carácter científico. Así nos hablan de aprendizaje significativo (6), del interés que dicho aprendizaje presenta para los alumnos; es decir, los contenidos de la enseñanza dependerán por

una parte de la adecuación que éstos presenten al supuesto y específico desarrollo cognitivo de los alumnos y por otra de la organización, normalización y secuencialización de dichos contenidos, para su transmisión. Es el continente, la forma, la que decide la significatividad del saber y no su contenido, que es en último término quien tiene la capacidad para dar cuenta de procesos sociales y materiales (7).

De esta forma se produce una psicologización del alumno, ya que por nuestra propia experiencia todos sabemos que nuestras percepciones de las cosas a todos los niveles están íntimamente unidas a la cultura y jerarquías simbólicas de la clase social a la que pertenecemos. Todavía más en la infancia y en la adolescencia. Es de esta manera como se produce la penalización a la que aludíamos anteriormente, ya que el niño de clase media, que es el que más se adecúa al tipo de percepción psicológica que plantea la Reforma, será el que mejor comprenda y más provechos saque del modelo educativo, ya que se produce un refuerzo entre la socialización familiar y la socialización escolar, que otros niños provenientes de otros grupos sociales no tienen (8).

En cuanto a los profesores, al igual que el resto de los trabajadores de este país, les queda un largo camino de reconversiones por el que transitar. Algunas ya han comenzado; otras están por venir. El camino no ha hecho más que empezar. De ser una autoridad legitimada por sus propios conocimientos específicos, (es decir, maestros de escuela y profesores de instituto), están pasando a ser profesionales polivalentes, flexibles y adaptables. Ya se les está exigiendo no sólo el trabajo en el desarrollo de los currículos en los centros y en el aula, sino que también tienen que desarrollar actividades de acogida, conocimiento de cada alumno, su grado de integración en el grupo y en la familia, etc. Están sufriendo una jerarquización y división cada vez mayores, en función de la capacidad que tengan para adaptarse a las nuevas técnicas psicopedagógicas, por lo que la "carrera docente" se está convirtiendo en llegar a ser tutor de tutores, formador de formadores, adentrándose en una espiral que cada vez más les roba su verdadero conocimiento del qué enseñar. En cuanto a la inspección educativa, cada día está exigiendo de cantidad de trabajo

Educación y transformación social

burocrático y de rellenar formularios, no preocupándose más allá de ese carácter taxonómico, en el sentido de relacionar y clasificar para controlar (9).

En la Ley se dice que la escuela pública es de todos, que la educación ha de contribuir a superar las desigualdades sociales, corregir una serie de deficiencias, entre las que destacan el fracaso y el abandono escolar, así como la insuficiente valoración de la Formación Profesional. Sin embargo, su letra, su programa, sus finalidades de la educación obligatoria, dice repetidamente que ésta debe contribuir a la personalización, la individualización, la madurez personal y vocacional, el desarrollo de la propia identidad, a que los alumnos vivan y se integren en la sociedad de forma crítica y creativa, elaboren ideas creativas sobre la base de un adecuado equilibrio afectivo y social y de una imagen positiva de sí mismos, interpreten distintos tipos de lenguaje y se sirvan de recursos expresivos que aumenten su capacidad comunicativa. Renuncien a la exclusividad del punto de vista propio, establezcan relaciones equilibradas y constructivas, resuelvan de forma creativa los problemas que se le puedan plantear, empleen procedimientos adecuados para obtener información pertinente, utilicen los diferentes modos de expresión para comunicar sus opiniones, sentimientos y deseos, desarrollando progresivamente ejercicios físicos para

su progreso corporal. Y para lograr dichos objetivos se propone un currículum abierto y flexible y una metodología variada, activa y participativa que sirva de elementos menos formales o tradicionales que los de la anterior Ley de Educación.

En definitiva, la producción de sujetos innovadores, creativos, flexibles, adaptables, "críticos", pero no conflictivos, comunicativos, sensibles y polivalentes. Vamos que, empleando un símil de la T.V., niñas y niños, que van al colegio con el Corte Inglés y "Hakuna Matata" de Walt Disney y comen "Petit-suisse", pasan después a yogures y acaban en cuerpos Danones, desnatados y con bífidos activos. Estas cualidades son las que ciertos ámbitos de la sociología han descrito como pertenecientes a las "nuevas clases medias emergentes". Procedentes en su mayoría de fracciones de la burguesía con capital cultural que buscarían la promoción social a través de toda una serie de nuevas profesiones, semi-intelectuales y semi-artísticas: publicidad, periodismo, asesores de imágenes, nuevas especialidades de la psicología y de la pedagogía, diseñadores, animadores socioculturales, especialistas en expresión corporal, dietética, estética, moda, etc. Esta producción de sujetos exige contar con "cualificados" maestros, excelentes equipamientos, grupos reducidos de alumnos, espacios amplios y reconvertibles, material didáctico rico y variado, ambiente familiar cooperativo; en fin, disponer de de-

terminadas condiciones, que no son precisamente las que caracterizan ni van a caracterizar a los centros públicos de enseñanza, que tendrán que subsistir de forma precaria, más aún manteniendo el progresivo incremento de subvención a los centros privados (tarea nada difícil contando con el actual Gobierno, que previsiblemente profundice aún más en el camino iniciado por el P.S.O.E.). Esto, sin duda, va a provocar una mayor diversificación y jerarquización de las ofertas existentes. Ofertas que abarcarán desde colegios privados de élite con pedagogías tradicionales, hasta colegios privados de élite con pedagogías invisibles, desde centros públicos y privados (concertados o no) infradotados que tenderán a convertirse en espacios predominantemente recreativos.

En cuanto a la filosofía que la inspira hay que decir que se trata de un igualitarismo demagógico, puesto que cuando cogemos su currículum explícito es claramente discriminatorio, y así, pese a que aboga por un sistema de enseñanza integrada, la Formación Profesional sigue separada, tras el tramo de la enseñanza obligatoria, habiéndose quedado al margen de la secundaria postobligatoria, al no existir un bachillerato profesional en el que primen las actividades y los conocimientos vertidos a la práctica. De esta forma, nos encontramos con que la F.P. de grado medio queda desprestigiada y en un estatuto inferior que los distintos ba-

chilleratos. Por si fuera poco, la F.P. de grado medio no da paso directo a la F.P. de grado superior. Es decir, que en vez de favorecer a los desfavorecidos, multiplica las barreras, conduciendo directamente a la nueva situación del mercado de trabajo, de empleo precario. No solo estratifica a la población estudiantil al diversificar las salidas, sino que introduce a sectores de alumnos provenientes de las clases populares en callejones que conducen directamente a la marginación.

Finalmente, decir que la actual reforma educativa sí ofrece posibilidades y espacios de trabajo a todos aquellos que de alguna manera estamos interesados en transformar y defender la escuela pública propiciando un cambio de actitudes y valores que nos permitan desterrar los comportamientos que en mayor o menor medida todos y cada uno de nosotros hemos venido asumiendo (competitivos, insolidarios, etc.) por otro tipo que nos permita profundizar en valores democráticos, para poder avanzar más como ciudadanos libres. En este sentido, también el llevar a cabo la práctica de una "pedagogía libertaria", que ha de ser sobre todo una praxis política y ética, así como una construcción condicionada social e históricamente. Esta praxis no debe limitar su campo de acción a las aulas, sino que debe estar comprometida en todas aquellas tentativas que pretenden influir en la producción y construcción de significados, es decir, en el modo en que se producen y en el tipo de conocimiento e identidades sociales producidos dentro y en medio de conjuntos particulares de relaciones sociales. La pedagogía no tiene que ver únicamente con las prácticas de enseñanza, sino que implica también un reconocimiento de la política cultural que sirve de so-

porte a tales prácticas. El hecho de que la pedagogía esté implicada en la construcción social del conocimiento y la experiencia nos confirma que es de verdad posible una pedagogía de la posibilidad, porque si el mundo de uno mismo y de los demás ha sido construido socialmente, de la misma manera puede ser desmantelado, anulado y rehecho críticamente.

Para finalizar, dicha pedagogía libertaria ha de ser una pedagogía de lo concreto, en la cual lo que puede ser ya está sembrado, como algo actual y real, en la semilla de lo que es. Su pretensión es traer la política al campo de la inmanencia. En último término, significa un esfuerzo armónico por no exaltar los principios abstractos y universales sobre la particularidad concreta e individual de la necesidad. En realidad, reconoce que todos los regímenes de verdad son estrategias temporales de contención. La cuestión es expurgar lo que se considera como verdad de todos sus efectos opresivos y antidemocráticos. En un mundo como el nuestro, declaradamente hostil hacia el futuro, semejante proyecto de posibilidad está en desacuerdo con el referente estándar según el cual la mayoría de los maestros juzgan la obra teórica: ¿facilitará dicho proyecto la práctica en el aula? La respuesta dependerá naturalmente de lo que se entienda por práctica. Si con este término nos referimos a algo parecido a un manual de cocina o guía que nos explica "cómo se hace" una cosa determinada, la respuesta es un rotundo no. Entender la práctica en estos términos es quedar a merced de un discurso de andar por casa que establece una falsa dicotomía entre teoría y práctica. Semejante lógica da por sentado que los juicios acerca de lo que debería ser la práctica educativa son internos a la practicidad del

trabajo mismo en el aula, con lo que se infravalora el potencial transformador de la pedagogía en favor de procedimientos instrumentales que actúan independientemente de sus efectos. Si por el contrario entendemos que la práctica hace referencia a un compromiso cotidiano en la construcción de un lenguaje más potenciador, por medio del cual sea posible pensar y actuar críticamente en la lucha en favor de unas relaciones sociales democráticas y de la libertad humana, nuestra respuesta será sí. Debemos aprender a trabajar el currículum oculto y aprovechar esos espacios de relativa autonomía que son los centros escolares.

CITAS

1. PETRAS, J.: *Informe para el "Consejo Superior de Investigaciones Científicas". Estrategias de modernización del Gobierno Socialista y su impacto en la política y la estructura social*. 1995. Publicada síntesis en *Ajoblanco* Núm. 83. marzo 1996.
2. VARELA, J.: *Trabajos elementales sobre la escuela primaria*. La piqueta. Madrid 1979.
3. FOUCAULT, M.: *Vigilar y Castigar*. Siglo XXI.
4. RAMONET, I.: "Los nuevos amos del mundo". *Le Monde-Diplomatique* nº2 diciembre-95.
5. GIROUX, H.A.: *Los Profesores como Intelectuales*. Barcelona. Paidós 1990.
6. APPLE, M.W.: *Educación y Poder*. Barcelona: Paidós 1987.
7. Archipiélago Nº6. "Educar, ¿Para que?"
8. APPLE, M.W.: Op. Cit.
9. Ley de Ordenación General del Sistema Educativo. L.O.G.S.E.

Educación y transformación social

CRÍTICA DE LA L.O.G.S.E.

Lo que sigue es un intento de ofrecer una visión crítica global de lo que ha supuesto la reforma educativa, en sus líneas más generales. En apartados posteriores haremos una valoración más detallada de aspectos concretos de la misma. No obstante, conviene ampliar las reflexiones intentando ofrecer un marco global.

1. UNA REFORMA CON DOS CARAS

La reforma educativa ha sido desde su origen un proceso de doble cara, como si del Dr. Jekyll y Mr. Hyde se tratara. Eso es lo que, en gran parte, puede explicar el que no hayamos acertado nunca a realizar una crítica con detenimiento de toda la propuesta y el que todavía sigamos bloqueados.

Esta condición ambivalente de la reforma ha seguido estando presente a lo largo del proceso de implantación que comenzó en 1990. Desgraciadamente, por diversos motivos, se han ido perdiendo los aspectos más progresistas de la reforma y han ido prevaleciendo los más regresivos, pudiendo decir que en algunos casos se ha producido una auténtica contrarreforma que se ha agravado desde la llegada de la derecha al poder, siguiendo, eso sí, un proceso que había comenzado con anterioridad. Nos referimos, por ejemplo, a la degradación

de los Centros del Profesorado, a la reestructuración de la organización de los centros, al servicio de inspección educativa, a los derechos y deberes del alumnado, a la no homologación del profesorado, a la potenciación de la enseñanza privada a través de la libertad de elección de alumnado...

2. DR. JEKILL: LA CARA BUENA DE LA REFORMA

2.1. Sin duda alguna, la reforma recogía algunas de las aspiraciones más profundas y más antiguas del profesorado implicado en los Movimientos de Renovación Pedagógica y ofrecía un planteamiento innovador y progresista de la educación.

- se trataba de aplicar un modelo de aprendizaje significativo en el que el alumnado adquiriera el protagonismo que merece, dejando de ser sujeto pasivo y sumiso del sistema escolar.

- se buscaba una mayor participación del profesorado, lo que implicó un amplio proceso de consultas y un largo período de experimentación para ir revisando los proyectos más significativos.

- se planteaba desde el primer momento un modelo educativo preocupado por alcanzar la igualdad, lo que exigía superar de alguna manera las desigualdades existentes en el punto de partida del proceso motivadas por diferencias sociales, económicas y culturales del alumnado.

- la educación comprensiva, la atención a la diversidad, la integra-

ción, la exigencia de un curriculum explícito y otros aspectos más eran algunas de las apuestas emblemáticas que desvelaban el carácter progresista de la reforma.

2.2. La reforma intentaba movilizar al país para dar un paso más en el proceso de renovación pedagógica iniciado ya en los años 70. Si bien continuaba de alguna manera el proyecto anterior, lo modificaba para adaptarlo a una sociedad políticamente diferente.

2.3. Se fueron dando pasos importantes para adecuar la legislación a los nuevos planteamientos y eso permitió ver que aparecían innovaciones importantes como las que afectaban al Consejo Escolar, los derechos y deberes de los alumnos, la configuración de los Centros de Profesores, la estimulación de la formación permanente del profesorado... En general, podríamos decir que el profesorado más innovador vivió al hilo de la elaboración de la reforma y de su posterior aplicación en condiciones más favorables: aunque antes las innovaciones progresistas solían estar en contra de la ley, desde 1982 hemos estado amparados por la ley.

3. MR. HYDE: EL LADO OSCURO DE LA REFORMA

El problema es que ya desde su origen la reforma adolecía de defectos muy profundos que permitían entrever que más que ante una refor-

ma estábamos ante una operación de maquillaje que terminaría convirtiéndose en una auténtica engañifa.

3.1. Nunca se aprobó una ley de financiación adecuada que permitiera abordar con rigor todos los cambios que la misma reforma exigía. Quitadas algunas alegrías iniciales en el gasto educativo y una evidente mejora económica general de la dotación de los centros y del profesorado, cuando ha llegado el momento de la verdad no existen recursos; algo agravado por la crisis económica y la obsesión con el cumplimiento de los criterios de Maas-tricht. Nada parece hacer pensar que esas restricciones del gasto público desaparecerán una vez dentro del euro.

3.2. La reforma estableció un corte profundo entre la educación primaria y secundaria por un lado y la educación universitaria por otro. La distancia entre ambos niveles se ha agravado desde entonces, lo que tiene negativas consecuencias en general para el sistema educativo.

3.3. La reforma nunca se realizó con criterios pedagógicos o educativos. En el fondo se trataba de adaptar el sistema de escolarización a la nueva edad mínima laboral, así como de lograr la equiparación de titulaciones españolas y europeas. Por otra parte, se trataba igualmente de remediar el fracaso de la Formación Profesional del sistema anterior. Aunque el M.E.C. socialista creó una Dirección General de Renovación Pedagógica a la que concedió gran capacidad de dinamización progresista en el sistema educativo, ésta siempre estuvo supeditada a las otras direcciones, como centros o personal, que carecen de intereses pedagógicos marcados. Los criterios economicistas terminaron teniendo desde un primer momento más peso del que deberían haber tenido.

4. COMIENZA LA APLICACIÓN

Como ya se ha mencionado anteriormente, la aplicación de la reforma ha permitido que perdieran filo los aspectos más innovadores y que ganaran los más regresivos. Hemos pretendido destacar que el riesgo estaba ya desde el comienzo, pero tampoco sería justo olvidar las resistencias sucesivas que han provocado ese giro involucionista que estamos viviendo en todo el proyecto de reforma educativa, y en la sociedad en general.

4.1. La oposición del profesorado ha sido una constante. Los primeros años de la experimentación supusieron un desfondamiento de los M.R.P., cuyos cuadros pasaron a ocupar los numerosos despachos de las innumerables dependencias ministeriales. Se debilitó así la base, pero también perdieron capacidad crítica y progresista muchos de los que entraron por motivos que en parte son obvios. El resto del profesorado ha sido y es muy conservador (en especial el profesorado de secundaria), por lo que ha criticado todo lo que de innovador había en la reforma y ha conseguido que se recor-

taran algunos avances, haciendo caso omiso de la aplicación de otros. Muchas veces no hemos criticado la reforma simplemente para no darles ni el pan ni la sal a los sectores más reaccionarios del profesorado de nuestros centros que estaban absolutamente en contra.

4.2. Todos los planteamientos sociopolíticos de un principio han ido desapareciendo. La reforma cayó en manos de los psicólogos y, en menor medida, de los pedagogos, que se convirtieron en aliados naturales de los que en realidad no querían cambiar nada. La atención a la diversidad ha quedado reducida a los departamentos de orientación.

4.3. La derechización general del gobierno socialista y su sometimiento absoluto a los dictados de los grandes poderes económicos, ha provocado que la ausencia de financiación inicial haya terminado convirtiéndose en un auténtico problema de penuria generalizada y de imposibilidad de llevar adelante las exigencias materiales de la reforma. Esto puede empeorar muy probablemente en los próximos años.

4.4. El Estado ha ido imponiendo su ley y los déspotas ilustrados



Educación y transformación social

que nos gobiernan han considerado que debían controlar todo porque al final no se fiaban del profesorado. La aplicación de la reforma está convirtiéndose en una acumulación de leyes, órdenes y decretos que ya casi no se pueden seguir. Se ha producido una burocratización completa, se ha agostado la iniciativa de la base real que se dedica a enseñar y nos han convertido en súbditos del ordenador, pues el ordenador es el único instrumento que nos permite rellenar los mil formularios, informes, memorias, proyectos, informes de las memorias, memorias de los proyectos, que nadie, posiblemente ni nosotros mismos, leerá nunca. Poco queda de la autonomía prometida a los centros y al profesorado.

4.5. Se ha perdido una ocasión histórica de avanzar hacia una mejora sustancial del profesorado: cuerpo único, homologación, autonomía y participación... Es cierto que han mejorado las condiciones económicas y que hay más apoyo a los proyectos innovadores, pero al final nos hemos quedado con los sexenios y hay más jerarquización de la que había antes de empezar todo el proceso de reforma.

4.6. Lo mejor es a veces enemigo de lo bueno. Posiblemente todo el planteamiento de la educación com-

prensiva y de la adaptación de los centros al entorno al que pertenecen termine provocando una degradación notable de los centros públicos y un refuerzo de la enseñanza privada que va a competir en condiciones de clara ventaja. Esto se va a agravar en los próximos años casi con toda seguridad. La enseñanza comprensiva, en este contexto social, exige unos medios materiales y humanos que no están disponibles.

5. NUESTRA ACTITUD EN LOS PRÓXIMOS AÑOS

Nuestra actitud en los próximos años se puede deducir fácilmente de lo que acabamos de mencionar:

5.1. Debemos seguir esforzándonos porque se desarrollen los aspectos más positivos de la reforma y que no progresen los más reaccionarios.

5.2. Debemos sumarnos a los movimientos que defienden la escuela pública, aunque dejando muy claro lo que nosotros entendemos por escuela pública.

5.3. Debemos criticar claramente al profesorado que hace una crítica reaccionaria a la reforma, pero sin dejar de criticarla nosotros por la izquierda.

5.4. Debemos ser sensibles al profesorado que se encuentra desa-

nimado, que está sufriendo una profunda reconversión profesional y que se siente desasistido: sus condiciones profesionales están a punto de degradarse sensiblemente y necesita un claro apoyo sindical y pedagógico.

5.5. Debemos ir hasta el fondo de todo el proceso de reforma:

- dejar clara nuestra sospecha de que las reformas educativas no pasan de ser grandes parafernalias con las que el poder de turno intenta justificar su existencia; al final se trata de un juego gigantesco de buenas palabras que oculta el hecho real de que todo cambia para que todo siga igual.

- dejar claro desde el principio las dificultades que siempre tendrá un sistema de escolaridad en una sociedad basada en la explotación y la opresión y luchar para que sea un ámbito educativo que contribuya a la transformación social.

- dejar claro que la prolongación de la escolaridad no es un sistema adecuado para reducir las cifras de desempleo, en especial de desempleo juvenil.

- dejar claro que los colectivos nunca cambian por real decreto, sino porque se dinamizan desde abajo los procesos de participación y de transformación.

Reflexiones en torno al llamado «fracaso escolar»

*Los nadies : los hijos de nadie, los dueños de nada.
Los nadies : los ningunos, los ninguneados, corriendo la liebre, muriendo la vida, jodidos, rejodidos :
Que no son, aunque sean.
Que no hablan idiomas, sino dialectos.
Que no profesan religiones, sino supersticiones.
Que no hacen arte, sino artesanía.
Que no practican cultura, sino folklore.
Que no son seres humanos, sino recursos humanos.
Que no tienen cara, sino brazos.
Que no tienen nombre, sino número.
Que no figuran en la historia universal, sino en la crónica roja de la prensa local.
Los nadies, que cuestan menos que la bala que los mata.
Que son vomitados por la escuela obligatoria.
Que ignoran a los que les ignoraron.
Y que sobreviven por necesidad humana, caminando por debajo de los derechos humanos hurtados a dentelladas de capital.*

Con permiso de Eduardo Galeano. (Que la negrita es añadido).

A Eva, a Israel, a Nico... supervivientes desde niños de un mundo hostil que no les consideró suficientemente "rentables".

CONSIDERACIONES PREVIAS PARA ACLARARNOS.

Hay palabras y expresiones que a fuerza de oír las en multitud de ambientes parece como si todos y todas supiésemos qué es lo que quieren decir, pero que en cuanto profundizas un poco en esos espacios sublimes en donde surgen las preguntas, las lagunas de las respuestas equívocas son múltiples. "Solidaridad", "tolerancia", "ayudar al prójimo", "bienestar", "ciudadano", "pobre",

etc, están en el lenguaje diario de los medios de información todos. Pero, ¿cuál es el sentido profundo de los vocablos usados? Tomemos de entrada la palabra "pobre" para ubicar lo que queremos decir. Ser hoy un pobre, carecer de la suficiente riqueza en las modernas sociedades de mercado, tiene una valoración distinta de la que tenía ser pobre en las sociedades medievales donde, frecuentemente y por motivos religiosos, la pobreza era en ocasiones un ideal, un signo de prestigio, incluso

una virtud, no teniendo por tanto las connotaciones negativas y de exclusión social que hoy tiene como consecuencia del predominio que ha alcanzado en ellas la instancia económica (1). Aludir hoy a la pobreza está en íntima relación con el panorama socio-político-económico imperante. La pobreza hoy es generada por la llamada economía de mercado. Es un fenómeno que hunde sus raíces en la desigualdad económica entre los que tienen, gastan y consumen y los que a fuerza de no tener,

Reflexiones en torno al llamado «fracaso escolar»

no gastan, no consumen y a fuerza de malvivir, sobreviven. Un pobre no trabaja o trabaja en condiciones que chocan frontalmente con la dignidad, otrora llamado "derecho humano" (sin seguridad social, sin seguridad en la estabilidad del empleo, sin seguridad en su seguridad -autoestima-...).

Haber empezado por aquí no es casual. Un repaso somero por las conclusiones del último informe de la Fundación Foessa publicado por Cáritas (1) pone de relieve el proceso acelerado de la juvenilización de la pobreza. El 44,1% del total de los pobres de España tiene menos de 25 años. Son niños y jóvenes. Y esto sucede en los grados más graves de pobreza. En la pobreza extrema, por ejemplo, más del 65% del colectivo (unas 347.500 personas) tiene menos de 25 años. En el conjunto de los pobres severos, el 53,2% son jóvenes o niños. Estamos hablando de 930.000 niños, niñas y jóvenes. No quisiéramos caer en el reduccionismo económico para definir la palabra pobre, pero es que ser pobre no es únicamente tener poco dinero. Y es que la escasez económica forzada va acompañada de la austeridad forzada, la penuria, la carencia de bienes elementales, una larga proce-

se la vida sin poder elegir, condicionado por las circunstancias sociales que rodean a una persona, es una lacra que influye decisivamente en las actuaciones personales. Si los hombres y las mujeres somos seres sociales por naturaleza ; si nuestro primer entorno afectivo -desde las primeras succiones de la leche materna o biberón- es un cúmulo de carencias ; si nuestra infancia es una larga acumulación de abandonos de "caricias" porque es bastante improbable

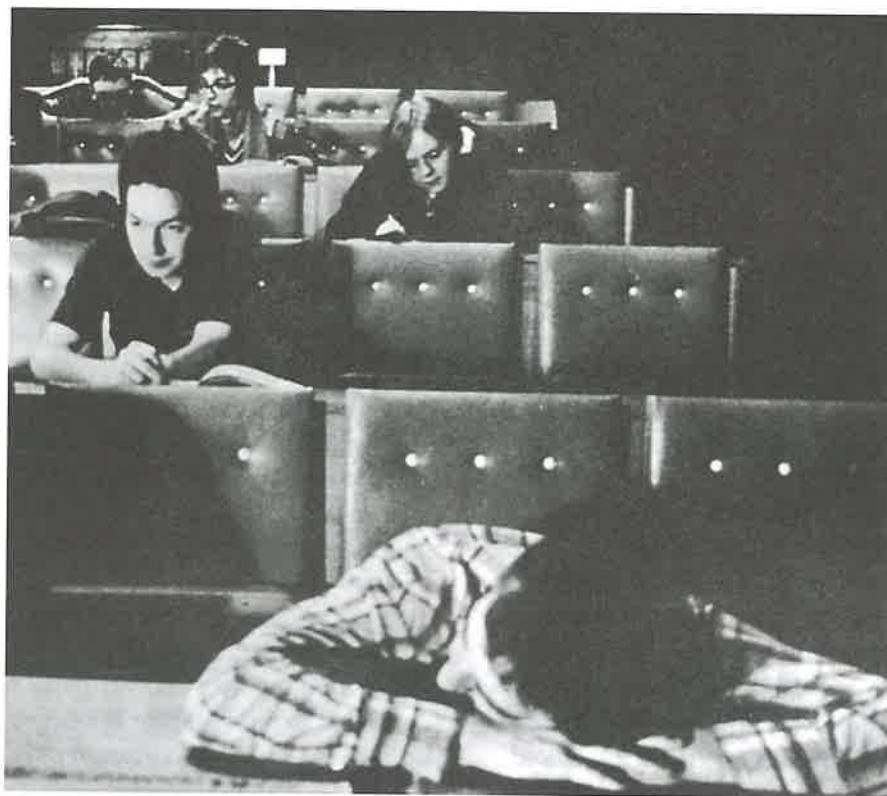
«Pobreza y fracaso escolar son dos realidades que van cogiditas de la mano. Es evidente la relación entre paro, absentismo escolar y analfabetismo. Alrededor de 75.000 niños pobres en edad escolar en España no acuden a la escuela».

que las haya donde el paro prolongado es la tonadilla diaria ; si los primeros años de escolaridad obligatoria no son sino una larga acumulación de obstáculos "calificables" -salvo honrosas y loables excepciones-, y si las políticas sociales, en fin, empiezan a ser, peligrosamente, otra larga serie de obcecaciones políticas por la denuncia reiterada ante las instituciones en cuanto el "ciudadano" observe conductas sospechosas

de maltrato infantil -esto merecería capítulo aparte- ; si esto es así, entonces estamos echando piedras contra nuestra propia esencia de seres humanos. Nuestro entorno ha de ser cuidado, mimado, para poder desarrollarnos como tales.

El inteligente lector o lectora enseguida habrá sospechado que hablar de pobreza y de fracaso escolar son dos realidades que van cogiditas de la mano. Porque no estamos analizando aquí al conjunto de chicos y chicas que en un determinado curso suspenden algunas asignaturas, e incluso algún curso. No es nuestra preocupación ahora las incidencias psicológicas del suspenso ni de la más que probable ineptitud intelectual de profesores y alumnos, sino del posicionamiento ético de partida de los que nos llamamos educadores ante un sistema social global cuyos cimientos descansan

sobre una cada vez mayor cantidad de excluidos que el propio sistema genera. Nuestra preocupación, pues, en esta reflexión será el ofrecer-nos algunas cuestiones que nos permitan abrir la ventana para intentar descubrir algún horizonte que sustente nuestro trabajo educativo. Alguna brisa entrará , suponemos, para hacer un poco más respirable el aire a quienes por mero azar la vida no les ha dotado de un



pecho limpio en donde mamar cariño y que, además, son castigados por ello.

Han pasado tres décadas ya desde que Avanzini publicara aquel libro titulado *El fracaso escolar*, con la meritoria traducción al castellano de María Luisa Medrano. Fue un libro paradigmático para muchos educadores. Fue leído en multitud de cursos, claustros, etc. Su definición de "alumno fracasado escolar" consideraba como fracasado al alumno cuyas notas son generalmente inferiores a la media y que se sitúa al final de la clasificación (2). Observaba también que sin duda se trataba de determinaciones relativas y discutibles, ya que podría objetarse con razón que el sistema de notas es muchas veces criticable y que la investigación, la intuición y la experiencia docente hacían presentir que las notas no reflejan exclusivamente el valor objetivo del trabajo, sino la sub-

jetividad del corrector, su impulsividad, las variaciones de su humor, etc. Pero por fundadas que fuesen las reservas a las calificaciones, éstas eran consideradas por los alumnos, su familia y los profesores como el signo del fracaso; y tanto si se imputan a falta de trabajo o de inteligencia, como si se atribuyeran a la responsabilidad del mismo individuo o a sus padres o a los que enseñan, revelaban la inadaptación escolar. Han pasado tres décadas, decíamos, y las notas, calificaciones, informes o lo que ustedes quieran denominar siguen siendo el imperativo categórico que utiliza el sistema escolar para filtrar a sus clientes. Tres décadas después intuimos humildemente que aún no se ha entrado a fondo a responder a estas preguntas elementales: ¿qué califica la escuela? ¿para qué calificar? ¿quiénes deben calificar? o si quieren: ¿es la calificación el instrumento adecua-

do que un centro educativo debiera utilizar para educar?

Dos años después de la primera edición de libro de Avanzini, otro libro leídosimo salía al mercado español: *El fracaso de la escuela* de John Holt. En las primeras páginas el autor ponía en suerte la tesis que desarrollaría a lo largo de todo el texto posterior: "el auténtico aprendizaje, un aprendizaje permanente y útil, conduce a una actuación inteligente y a nuevos aprendizajes, y sólo puede surgir de la experiencia, intereses y preocupaciones del que aprende" (3). Bien. Un paseo por los colegios e institutos de la zona sur de Madrid, por poner un ejemplo, nos revela una realidad bastante aterradora: decenas de carteles firmados fundamentalmente por las APAS, demandan mayor vigilancia y castigo para quienes asaltan un día sí y otro también sus instalaciones, roban en el interior de las aulas y despachos de profesores, destrozan cristales y material escolar, etc. Los asaltantes son algunos alumnos de esos mismos centros. ¿Será la misión de esos claustros la de vigilar y castigar como demandan las familias firmantes de los carteles aludidos? ¿Podríamos buscar espacios de encuentro para analizar el por qué se destroza la que debería ser "casa común" educativa? ¿Quiénes lo destrozan y qué estamos haciendo para evitarlo en clave "educativa"? La no aceptación a plantearnos estas interrogantes está dando la razón pertinazmente a los cuestionamientos ancestrales de Holt.

Decíamos entre líneas al principio de esta reflexión que lo que nos interesaba analizar ahora era la relación constatable entre pobreza, exclusión y fracaso escolar. Y que lo que pretendíamos no era sino posibilitarnos una posición ético-educativa ante tal panorama. Si la desigualdad de parti-

Reflexiones en torno al llamado «fracaso escolar»

da de los chicos y chicas que ingresan en el marco de la escolaridad obligatoria es un hecho, decimos en alta voz que educar a favor de los desiguales es educar contra alguien. Educar a favor de los desiguales es compensar o tratar de compensar su situación de partida, sabiendo que no todos los males son absolutamente imputables al colectivo de los educadores o que debieran serlo: padres, madres, profesoras, profesores. En primer lugar porque es evidente que no todo lo que educa se reduce al importante campo de la familia y de la escuela. Innumerales trabajos posteriores a los aludidos refuerzan esta tesis. No vamos a entrar ahora en la innegable actual influencia de los medios de información, del lugar que correspondió a la educación llamada no formal y, en lo que concierne a los chavales catalogados como "fracasados escolares", el atractivo de su tiempo de calle. Pero sabiendo esto, permítasenos ahora seguir profundizando en estas ideas que emanan del "educar compensando".

¿CONTRA QUIÉN EDUCAMOS?

FUNCIÓN SOCIAL DE LA EDUCACIÓN

De todos parece bien aceptado afirmar que la educación juega un papel fundamental en todo proceso

de desarrollo humano. Sin embargo, puede que no sea tan homogénea la visión sobre los fines que debería perseguir esta educación.

Tradicionalmente, podríamos distinguir, desde el punto de vista sociológico, dos corrientes básicas: una, la visión esencialista, entenderá la educación, y la escuela en particular, como un instrumento de transmisión de los conocimientos y valores esenciales de la sociedad, cumpliendo, en este sentido, la edu-

«Un paseo por los colegios e institutos de la zona sur de Madrid nos revela una realidad bastante aterradora: decenas de carteles firmados por las APAS demandan mayor vigilancia y castigo para quienes asaltan un día sí y otro también sus instalaciones».

cación un claro papel de reproducción social. Será ésta la visión que predominará en la educación hasta finales del siglo XIX. A partir de comienzos del siglo XX, diferentes corrientes educativas (Claparède, Decroly, Dewey, Ferrière, Montessori, Milani, Freire...) introducen una visión de la escuela más sociologista, que aboga por fomentar el desarrollo de la idiosincrasia personal, más que

por tratar de conseguir ciudadanos que se ajusten al modelo preestablecido. Este nuevo planteamiento entiende que el alumno no es un elemento pasivo del proceso de enseñanza-aprendizaje, otorgándole una mayor participación en la escuela. El maestro no ocuparía ya una posición tan marcadamente directiva, sino que se entenderá como dinamizador del grupo, como guía, ocupado y preocupado por fomentar la creatividad de sus alumnos y su autonomía, así como las relaciones de colaboración con los compañeros y compañeras.

A pesar de no ser nueva la preocupación de la educación en estos aspectos, no ha resultado ser tan convincente a la hora de poner en práctica estos presupuestos, de manera que, de hecho, la escuela ha venido jugando mejor el primer papel, el de transmisora de los conocimientos asumidos por la comunidad científica, así como de los valores sociales dominantes, que el segundo, el de instrumento del desarrollo personal, y potencial agente del cambio social. De esta forma, en el marco escolar se reproducen de forma sistemática las desigualdades e injusticias del sistema social y económico dominante, el neoliberal. Capítulo aparte merecería a este respecto la educación no formal, donde en la voz de algunos colectivos, sí