





**LA CRISIS DE LA  
ESCUELA EDUCADORA**

*Colección dirigida por:*

*María Luisa Rodríguez y Jorge Larrosa*

Gonzalo Romero y  
Amparo Caballero (Editores)

Manuel Alvaro,  
Fernando Arroyo,  
María Teresa Molares,  
César Saenz,  
María Rodríguez Moneo,  
Julio Rogero

# LA CRISIS DE LA ESCUELA EDUCADORA

**LAERTES**

*educación*

Con la colaboración de:



Primera edición: noviembre, 2009  
Ilustración de la cubierta: Alejandro y Alba Romero

© Instituto Universitario de Ciencias de la Educación. Universidad Autónoma de Madrid

© Gonzalo Romero, Amparo Caballero, Manuel Alvaro, Fernando Arroyo, María Teresa Molares, María Rodríguez Moneo, Julio Rogero, César Saenz

© de esta edición: Laertes S.A. de ediciones, 2009  
c/virtut, 8, baixos - 08012 Barcelona  
www.laertes.es

ISBN: 978-84-7584-838-9

Fotocomposición: Jacob G. Suárez Miret

*Cualquier forma de reproducción, distribución, comunicación pública y transformación de esta obra sólo puede ser realizada con la autorización de los titulares de la propiedad intelectual, con las excepciones previstas por la ley. Diríjase a CEDRO (Centro Español de Derechos reprográficos, <[www.cedro.org](http://www.cedro.org)>) si necesita fotocopiar o escanear algún fragmento de esta obra.*

*Diminuto prólogo, a modo de dedicatoria*

*A todos aquellos y aquellas que aún crean en la escuela educadora, que sientan en lo más profundo que su profesión no es un sumatorio de horas sin sentido... Que todavía sientan que su espacio vital, todavía llamado y conocido como escuela, necesita maestros y maestras, porque allí van, por una vez y nunca más, un conjunto de vidas que –más allá de los discursos, las peroratas, los libros de texto, los negocios, la mentira o la depresión– se entrelazan en la búsqueda de una identidad compartida. En el lenguaje de Steiner, a quienes todavía crean que la escuela es un tiempo de ósmosis clarividente de enseñanzas y aprendizajes.*

*A todos aquellos profesionales de la enseñanza que aún pronuncien la palabra maestro, maestra (en el más amplio sentido del desarrollo de la “profesión”) sin ningún tipo de vergüenza, a quienes aún crean que, dentro de la escuela nos queda mucho por aprender y a los que, esperanzados, crean, siquiera a tientas, que la escuela puede ser, todavía hoy, un arma cargada de futuro...*

*Y a quienes no lo tienen claro, pero más allá de la ceguera repetitiva de lunes a viernes, sienten el impulso de hacer algo, para dotarnos de herramientas escolares, de aprendizajes conjuntos para afrontar las inclemencias del tiempo en que vivimos. Y un buen educador, una buena educadora, siempre es, en la oscuridad, una luz que busca. Una candela de esperanza.*



# Índice

<b>LA IDENTIDAD DE LA ESCUELA EDUCADORA</b> <i>Gonzalo Romero Izarra</i> .....	11
<b>¿QUÉ ESCUELA, PARA QUÉ SOCIEDAD? EL MODELO DE EDUCACIÓN Y DE EDUCADOR QUE NECESITAMOS</b> <i>Amparo Caballero González</i> .....	41
<b>EL ESPACIO Y EL TIEMPO ESCOLAR: ESPACIO Y TIEMPO DE VIDA</b> <i>Julio Rogero Anaya</i> .....	71
<b>LAS REFORMAS EDUCATIVAS EN ESPAÑA: HISTORIA DE UNA FRUSTRACIÓN</b> <i>Fernando Arroyo Ilera y Manuel Álvaro Dueñas</i> .....	125
<b>¿ES POSIBLE Y/O DESEABLE ENSEÑAR SÓLO DESDE EL CONOCIMIENTO PEDAGÓGICO? ¿Y SÓLO DESDE EL CO- NOCIMIENTO DE LA DISCIPLINA?</b> <i>César Saenz de Castro</i> .....	177
<b>MOTIVAR PARA APRENDER EN SITUACIONES ACADÉMICAS</b> <i>María Rodríguez Moneo</i> .....	207
<b>Y AL FINAL DEL TÚNEL... LA UNIVERSIDAD</b> <i>M<sup>o</sup> Teresa Molares</i> .....	243



# La identidad de la escuela educadora

Gonzalo Romero Izarra<sup>1</sup>

## **Escuela y sociedad. La crisis dentro de la crisis**

“El capitalismo global está produciendo una catástrofe humanitaria, ecológica y ética sin precedentes en la historia. Sin embargo, la política y la sociología, colonizadas por la economía, se asemejan a un laberinto donde cualquier camino conduce al mismo sitio y del que es imposible salir.

La globalización capitalista es un régimen político cuya base social integra, en los países desarrollados, tanto a las minorías poderosas como a las amplias clases medias. En todo el planeta, mil millones de personas beneficiarias de este modelo de modernización constituyen una élite cuya movilidad y capacidad de consumo se basan en la exclusión de la mayoría de la humanidad. A pesar de ello, sus intereses particulares aparecen como universales. El sistema político parlamentario que, en muy diferentes países y tradiciones, asegura las condiciones económicas, culturales y políticas para la perpetuación de este modelo, ha secuestrado el nombre de “democracia”.

La imposición de los valores de esta minoría interclasista sobre los derechos humanos y las culturas tradicionales de pueblos y naciones, es una forma de vio-

1 / Profesor del Departamento de Didáctica de la Universidad de Alcalá. Miembro del IUCE (Instituto de Ciencias de la Educación).

lencia simbólica específica del capitalismo global. Cualquier resistencia verdadera al colonialismo de este grupo privilegiado, activa el uso “democrático” de la violencia estatal y de las guerras preventivas contra el enemigo interior ó exterior.

Un nuevo nacionalismo consumista, ahora global, expresa los intereses y la identidad de dicha minoría cosmopolita. La sostenibilidad de este orden se basa en la satisfacción del deseo individual a través del mercado, la invisibilidad política de las mayorías excluidas y el control —o eventual destrucción— de cualquier sujeto social refractario a este orden”.<sup>2</sup>

Los que entendemos que el ser humano lo es por su esencial naturaleza social, nos sentimos profundamente *ocupados*<sup>3</sup> ante los diagnósticos que, de manera reiterada, se realizan sobre la profundidad de una crisis letal, que está dejando, como en tiempos de “bonanza económica del mercado”, pero de una manera más cuantitativamente brutal, a millones de seres humanos en las cunetas de la historia y de la vida. Y más allá de los diagnósticos, la cruda realidad del día a día, que está golpeando (otra vez) duramente la existencia de muchas personas que están quedando en el margen de lo que podríamos considerar una vida digna. Los que, por nuestra profesión de educadores, constatamos que la escuela es ante todo, una vivencia de seres humanos en relación en la búsqueda conjunta de saberes para la mejora de la sociedad en la que convivimos, no podemos dejar de hacernos una pregunta esencial: ¿Qué escuela construir para una sociedad como la que se nos diseña en los al-

2 / Morán, A. (2009). “Globalización y crisis civilizatoria. Problemas y alternativas.” [www.nodo50.org/caes](http://www.nodo50.org/caes)

3 / *Ocupados*. No preocupados, porque ya estamos dentro del problema, que nos ocupa del todo.

bores del siglo XXI? ¿La escuela es sólo una correa de transmisión para la conformación de los saberes que la sociedad “necesita y reclama” o es una gran posibilidad para la con-formación de personas críticas, solidarias y creativas para la re-construcción de una sociedad crítica, creativa y solidaria? ¿Qué entendemos por “sociedad” y para qué y por qué se dictan las normas por las cuales se deben aprender y priorizar unos saberes sobre otros? Y... a la escuela pública, ¿le interesa debatir, analizar y responder a estas preguntas?

El concepto que se tenga de la educación remite siempre a la pre conformación de una idea del ser humano, y de las cualidades de “ese ser” que se pretende cultivar. El asunto está en si le corresponde o no al sistema obligatorio de enseñanza, hoy, afrontar este reto. Los que pensamos contundentemente que sí, sabemos que la educación escolar “se produce necesariamente incardinada en un sistema educativo y que la forma de organizar ese sistema produce unos determinados efectos sociales”.<sup>4</sup>

El sistema educativo no se fabrica “en el aire”, porque siempre obedece a unos patrones legales que se orientan, a su vez, por quienes elaboran las mismas, sujetos de los partidos políticos que las redactan y sancionan para su obligado cumplimiento. Sabedores —los hacedores del sistema capitalista global— de que la lógica mercantilista necesita de fronteras difusas, de un estado prácticamente inservible para elaborar normas de justicia social, de relaciones laborales tan “legales” como injustas, de la desregularización de unas relaciones basadas en el compromiso social con los más débiles, (ora mano de obra barata y esclavizada), necesitan y ofertan

4 / GÓMEZ LLORENTE, L. (2002). *El retorno a la escuela discriminatoria. Análisis de un proyecto elitista, autoritario, clerical, privatizador*. Federación de MRPs de Madrid. P. 16.

una escuela para el mercado. Es decir, una institución para la conformación de un ciudadano acrítico, cuyas referencias sociales se basen en el consumo inmediato de cosas, que, posiblemente inútiles para su vida y la propia supervivencia cooperada con la de sus semejantes próximos y/o remotos, le identifiquen en su contexto frente a los demás, haciéndose un “hueco en su hábitat”, aunque le coloquen en situación de enorme precariedad intelectual frente a la enorme violencia del mercado capitalista. El aislamiento, la competitividad feroz y la desprotección del individuo frente a esta política pos-postmoderna es la forma que, actualmente, adopta la escuela para el mercado. Ahora bien, dentro de este contexto, existe una pléyade de profesionales que, informados de la situación, tratan de hacer lo posible para que el tiempo y el espacio del entramado escolar, sea lo más razonablemente habitable para quienes, obligadamente, acuden allí durante una buena parte de su vida.

En este estado de cosas, defendemos la escuela que educa para la vida, frente a la escuela que amaestra para el mercado, porque tenemos la fuerte intuición de que, afortunadamente, la vida es más poderosa que sus normas, menos rígida, más favorable a que principios distintos compartan un mismo espacio, para dar cabida a una interpretación más inteligente de la realidad que nos circunda. Si limpiásemos los ojos para la percepción, según la brillante expresión de Roberto Juarroz,<sup>5</sup> las cosas aparecerían tal cual son, es decir, infinitas.

La “infinitud de la percepción” tiene un profundo significado pedagógico. Necesita abrirse a la infinitud de posibilidades que tiene el saber cooperado y compartido. Para tal menester, necesitamos un contexto de relaciones abiertas y cooperadas. Pero para poder contemplar

5 / <http://www.robtojuarroz.com/biografia.htm>

en la escuela con percepción de complejidad la realidad vital que nos circunda, sus “objetos de conocimiento”, no deberíamos encerrarla exclusivamente en las páginas de un solo libro de texto ni organizarla exclusivamente en la fragmentación de unos tiempos y unos espacios que no sirven para comprender, entender, analizar, investigar, compartir y transformar esa realidad que nos envuelve. Es muy difícil acercarse a los contenidos de los programas de enseñanza/aprendizaje para investigarlos, aprehenderlos, comprenderlos... cuando el conocimiento es considerado como una suerte de colección de fragmentos inconexos, cuyos contenidos, fundamentales los considerados “conceptuales” se siguen evaluando —a veces de manera compulsiva—, aplicando un sumatorio de exámenes semanales, y posteriormente “notificados” en forma de número, lo que suele implicar en los damnificados y pasivos actores “aprendientes” la pérdida de compromiso con la transformación de determinadas realidades que urge transformar. Lo que en la escuela sucede no va con ellos. Innerarity<sup>6</sup> lo llama la “ética indolora”, el descompromiso con el presente, con el futuro, y la amnesia histórica que implica el rechazo al saber histórico y al pensamiento crítico. De igual idea es Peter McLaren,<sup>7</sup> al explicar cómo esta carencia de compromiso permite profundizar las ideas de violencia y agresividad. Al producirse la desestructuración del marco referencial (de su contexto próximo y hasta remoto), los sujetos entran en crisis, no se dan cuenta de las nuevas necesidades sociales y no pueden operar en el nuevo contexto, no tienen en cuenta los referentes, pierden la percepción global y

6 / [http://www.naya.org.ar/congreso2002/ponencias/victor\\_diaz.htm](http://www.naya.org.ar/congreso2002/ponencias/victor_diaz.htm)

7 / McLAREN, P. (2008). Barcelona. Graó. “Reflexiones acerca de una pedagogía crítica para una sociedad mejor”. En *Pedagogía crítica. De qué hablamos, dónde estamos*. P. 421 y ss.

la ubicación como sujeto, la posibilidad de elaborar estrategias y tácticas, proyectos de vida, desarrollándose mecanismos defensivos, donde el nosotros comunitario, referencia para el desarrollo de la elemental empatía con el dolor del otro y donde la necesidad de mi semejante construye también mi propia identidad, queda expropiada por el deseo apático de un yo nihilista que, en diferentes contextos de “captación” social, recorre los extremos de la pirámide de las clases sociales. Y aparecen los miedos, —no todos generados en la escuela, entendida como *escenario* de socialización— miedo al fracaso, miedo al “bulling” escolar (término extendido ahora entre la nueva ciencia de la violencia social), miedo al castigo, miedo al alumnado violento, miedo del profesional a enfrentarse con la realidad porque no se entiende qué nos está pasando... Y entre tanto miedo, las *delegaciones* a quienes hacen el negocio, para sentirnos un poco más tranquilos (vigilados), más protegidos de los violentos, una seguridad tan ficticia como ineficaz para el conjunto de la escuela educadora que intenta honestamente realizar su tarea de educar convirtiendo al alumnado en el centro de su tarea, pero que se encuentra muchas veces hoy, convertida en un sumatorio de horas tan rutinarias como carentes de sentido, y que llegan a ser una ortopedia inútil para quienes aún esperamos en ella construir algún futuro esperanzador. Se confunden en muchas ocasiones, a tenor de las opciones “legalistas” propugnadas por algunas administraciones, causas y consecuencias de determinadas actitudes y hechos de los llamados “alumnos disruptos”.

Si este somero análisis sociológico es cierto, la pregunta sobrevenida sería: ¿qué identidad, entonces, debería desarrollar una escuela para la vida, frente a la desposesión del “nosotros comunitario” cuyo macrocontexto actual se llama “mercado” capitalista global? ¿Qué

didáctica/s desarrollar entonces para poder expresar sin vergüenza en este mundo antiséptico que las miserias del hambre y la enfermedad y la guerra y la tortura y la opresión y el analfabetismo y el desprecio a nuestro planeta-tierra, la “madre”, afean y avergüenzan nuestra condición humana?

Estas reflexiones que invitamos a compartir no tienen, evidentemente, la pretensión de ser una verdad científica, ni desarrollar un proyecto de investigación, sino aportar un instrumento de trabajo construido —para preguntarnos para qué la escuela hoy—, sobre hipótesis deducidas de la experiencia y de la reflexión del conjunto de profesores, de profesionales, de educadores que componemos este libro. Como apunta Fernández de Castro<sup>8</sup> “la cuestión es más compleja y más grave cuando interviene las academias, las iglesias, las patrias, los sabios, los obispos, los políticos, los héroes, los santos, los mártires, los expertos, los victimarios y las víctimas y todos aparecen como garantes de la verdad de sus discursos, de lo acertado de sus acciones, de la seguridad de sus afirmaciones, de la prudencia de sus consejos y de lo justo de sus condenas, de la injusticia de sus sufrimientos y de la sabiduría de los que se imponen a los otros”. Y todavía es más grave en el sistema de enseñanza por la indefensión de los receptores (...). No deberíamos olvidar que quienes componemos y realizamos profesional y diariamente “la escuela” somos también personas socializadas en este contexto, lo que compone un cuadro complejo. Reconocemos la difícil tarea de tratar de colaborar con esta realidad para abrir espacios de debate, más allá de las incomprendiones y los cansancios propios de una tarea tan compleja como apasionante.

Somos profesores que nos sentimos educadores y

8 / FERNÁNDEZ DE CASTRO, I. (2009). “El sujeto sujetado”. Texto inédito.

creemos firmemente que la escuela es un espacio privilegiado para educarnos. Hemos pasado por la escuela y hemos radicado nuestra profesión en ella. Lo que escribimos no sale de la “cátedra”, sino de la experiencia del pupitre. Nuestra apuesta invita a pensar una escuela radicalmente democrática que revise sus planteamientos ideológicos, didácticos y organizativos... La radical democracia supone un asunto de diálogo radical también. La democracia, como escribe Segovia,<sup>9</sup> “es la forma de traducir el principio de participación, de dar cobertura a la necesidad vital de todos los seres humanos de no quedar reducidos a borregos y ser constituidos en actores, agentes, transformadores y hermeneutas del propio destino y de los proyectos colectivos”. La escuela que educa para la vida se diferencia radicalmente de la que amaestra para el mercado precisamente porque trabaja para el afrontamiento, en cada edad y circunstancia, de la constitución de sujetos democráticos, sabedores de que no hay una sola forma de democracia ni una sola forma de construirla. Ahora bien, es “en y desde” la escuela donde podemos construir y re-construir (hay mucho dicho e investigado al respecto) un hecho de urgente importancia: el reconocimiento de nuestra igualdad en las necesidades vitales para constituirnos como seres humanos, aprendiendo e investigando juntos desde la diferencia y la singularidad de cada uno, socializado a su vez, en una cultura.

Una escuela donde podamos ya vivir, enseñando y aprendiendo conocimientos para el intento de generar una sociedad más justa, más responsable, más cooperativa, donde la persona pueda “sonar”, pueda construir su propia máscara porque tiene un lugar que ocupar, y sus

9 / SEGOVIA, J.L. (2009). “Necesidades, derechos, intereses y deseos: elementos para un discernimiento ético-político del encerramiento y de muchas cosas más”. Revista *Rescaldos*. Número 20. Primer semestre 2009. P. 5 y ss.

acciones y omisiones, consumos y estrategias tengan en cuenta al otro, persona, y al contexto vital que nos envuelve y al que denominamos como “medio ambiente”.

Pero mientras todo esto acontece, cada vez más seres humanos padecen la radical sentencia de quedarse fuera de lo que podríamos considerar *vivir con dignidad*. Y aquí aparece la reflexión que nos aporta la pedagogía y de la que parecen no querer saber nada algunos eruditos pensadores posmodernos. La pedagogía es un conjunto de saberes que buscan tener impacto en el proceso educativo, en cualquiera de las dimensiones que este tenga, así como en la comprensión y organización de la cultura y la construcción de la persona actora y constructora de sus espacios vitales. La pedagogía, que es ciencia y es arte, que se nutre de disciplinas como la sociología, la economía, la antropología, la psicología, la historia, la medicina, etc., es también, fundamentalmente filosófica. Nos ayuda a pensar, tarea profundamente comunitaria, por cierto, y como tal, debería acompañar al “profesional” a indagar sobre su propio quehacer educativo, porque su objeto de estudio es la formación humana. En palabras de Hegel: donde el sujeto reconoce el lugar que ocupa en el mundo y se reconoce como constructor y transformador de éste. Para poder entender esto hoy, es necesaria una ingente labor en equipo, abriendo espacios para el debate y el desarrollo de una pedagogía crítica dentro y fuera del espacio y tiempo escolar. Tarea tan compleja y apasionante como comprometida políticamente. Atrevernos a decir las cosas por su nombre, apostando por la necesidad de analizar la crisis actual de las escuelas como espacios educativos y formativos. Hoy, más que nunca, convertidas muchas de ellas en lugares ensayados para el mercantilismo en los que entran en juego ganador las relaciones generales de poder, dominación y autoridad.

## **El desarrollo de la identidad en la escuela: La libertad es algo más que el mero desarrollo de una “autonomía independiente”**

“Lo que he estado proponiendo desde mis convicciones políticas, desde mis convicciones filosóficas, es un profundo respeto por la total autonomía del educador. Lo que he estado proponiendo es un profundo respeto por la identidad cultural de los estudiantes –una identidad cultural que implique respeto por el lenguaje del otro, el sexo del otro, la clase del otro, el color del otro, la orientación sexual del otro, la capacidad intelectual del otro, lo que implica la habilidad para estimular la creatividad del otro. Pero estas cosas se dan en un contexto social e histórico y no en el aire. Estas cosas se dan en la historia, y yo, Paulo Freire, no soy el dueño de la historia”.<sup>10</sup>

Entendemos necesario y urgente desarrollar una pedagogía crítica como aproximación a la escolarización (enseñanza, aprendizaje, organización escolar de tiempos, espacios, elaboración del currículo...) que ponga el énfasis en la naturaleza política de la educación, teniendo como objetivo comprender, exponer y alterar los mecanismos opresivos que impone el orden establecido. Un orden que, pese a la ya sabida Declaración Universal de Derechos Humanos (1948), deja a la inmensa mayoría de los seres humanos, aparcados en los márgenes de una vida posible.

La escuela educadora intervendría en un proceso de crecimiento integral de los actores escolares, miembros de una comunidad educativa, descubridores de la dignidad de los otros y con ellos, de la “mía propia”.

Siguiendo a Beltrán<sup>11</sup> y teniendo en cuenta el modo

10 / FREIRE, P. “A Response”. En McLAREN, P. *El Che Guevara, Paulo Freire y la pedagogía de la revolución*. (2001). México. Siglo XXI. P. 183.

11 / BELTRÁN, F. (2000). “La identidad escolar y la condición política de la educa-

de relación (alumnado, profesorado, familias, objetos de conocimiento, entorno) que supone lo escolar, la cuestión que nos planteamos es si se pueden cumplir los supuestos de igualdad y libertad dentro del sistema organizativo que reparte tiempos y espacios según “acuerdos” implícitos tan absurdos como azarosos e irracionales —con excepciones significativas en algunas escuelas, convertidas en comunidades educativas— que no siempre obedecen a criterios razonables, acuerdos que se realizan en virtud de normativas exteriores a la propia escuela, convirtiéndose en situaciones de derecho, sí, pero que se alejan de las necesidades de crear un espacio donde el conocimiento no obedezca a un criterio de “selección del personal”. Cuando esto ocurre, se suele aceptar sustantivamente el currículum dado en los programas ministeriales y/o de las administraciones autonómicas. Y es cuando este cúmulo de actividades de aprendizaje precocinadas aparece con evidente gracejo en los correspondientes libros de texto, para que los profesionales de la formación del alumnado se encuentren “el menú servido”. El currículum entonces queda con poca posibilidad de ser valorado críticamente por la comunidad educativa. Pero, frente al “esto es lo que hay”, también puede ser la oportunidad para hacer posible una circulación del conocimiento tal que, en su mismo movimiento conforme a determinadas reglas, genere conocimientos de otro orden.

Allí donde las comunidades educativas se han tomado en serio el hecho de que la igualdad y la diferencia no son dos realidades enfrentadas sino complementarias,<sup>12</sup> saben que al igual que se quiso que en la sociedad todos

---

ción”. En BELTRÁN, F. (2000). *Hacer pública la escuela*. Santiago. LOM ediciones. P. 30 y ss.

12 / ROMERO, G. (2006). “O Pelouro. La escuela real...” *Rescaldos. Revista de diálogo social*. Número 14. 1er semestre 2006. Para la reflexión. P. 7-17

fuéramos formalmente “iguales ante la ley”, *mutatis mutandi*, se precisó que en la escuela todos fuésemos, sólo, formalmente iguales ante el conocimiento. Pero lo que caracteriza las relaciones escolares como públicas (no confundir con estatales), o lo que permite su transformación en tales, son las reglas que regulan esos particulares modos de relación en la escuela, haciendo que el conocimiento compartido sea una experiencia tan enriquecedora como transformadora, tan deseante como placentera. Sólo así nos construimos como personas que aprenden en la constancia y el trabajo, en la autonomía y la responsabilidad. Nada que ver con el “sacrificio” vacío de sentido y de cooperación. Unas reglas, entonces, que establecen las condiciones de libertad frente al conocimiento objetivo y auténticamente universal; pero que, salvo excepciones, mantienen restringida la “igualdad” sólo para algunos de los actores que acuden obligadamente a la escuela. Como muestra, el trabajo de Marchesi,<sup>13</sup> en el que se revela de manera exhaustiva cómo está y para qué sirven las escuelas obligatorias. Las cifras del fracaso escolar en España, o los datos que en la Unión Europea se manejan al respecto de nuestra realidad escolar durante el periodo 2000-2007<sup>14</sup> son gritos desoladores, ecos que nos anuncian “cómo está el patio”.

¿Cómo es posible convivir sin escándalo ante esta realidad? Entre otras razones, porque el “modus vivendi” de muchísima gente, también profesional de la enseñanza, acepta el “esto es lo que hay” entre el cansancio y el hastío ante una realidad a la que no ven solución, aceptando atónitos, cansados o sin vergüenza alguna, una escuela al

13 / <http://www.nodo50.org/movicaliedu/fracasoescolarespana.pdf>

14 / UE-27: El aumento de la tasa de fracaso escolar en España. Fuente: Elaborado a partir de “Progress towards the Lisbon objectives in education and training-Indicators and benchmarks 2008”, Comisión Europea, 2008.

servicio de los intereses competitivos de un mercado que necesita sólo a los “mejores”.<sup>15</sup> Para ello utiliza sus propios criterios: “calidad”, “eficacia”, “eficiencia”, “competitividad”, “selección de personal”, palabras todas ellas con significados provenientes de un mundo ajeno a los procesos educativos constructores de inteligencias sensibles. Siglas, como el “EFQM”, creado en 1996 como modelo evaluativo para la gestión empresarial y que, con el jolgorio, anuencia y/o el silencio cómplice de algunos intelectuales de la cuestión escolar, ha sido implantado por las administraciones para la evaluación “externa” de nuestras escuelas y alumnado. Alumnos y alumnas, convertidos ahora en “clientes” de su propia formación, comenzando por la privatización de la Educación Infantil, entregada a oscuros intereses patronales y acabando con el proceso “Bolonia”,<sup>16</sup> dos polos espacio-temporales del torrente privatizador con el que las administraciones actúan como ponedores de alfombras para el nuevo capital especulador. La escuela sirve así de filtro necesario a los dictados economicistas para “su” nueva “sociedad del conocimiento”.<sup>17</sup>

Nuestra apuesta por la búsqueda compartida de una identidad política para la escuela, incluye la reconstrucción de un espacio público como condición de su posibilidad. Un proceso abierto para una formación razonable de una ciudadanía radicalmente democrática, participativa, crítica, creativa y solidaria. Entendemos que la escuela está hoy en periodo de reconstrucción. Quizás, en un pre-periodo necesario de deconstrucción “desde abajo”, empezando por los propios actores que van quedando “al

15 / [http://www.nodo50.org/candela/pdf/prueba6\\_2008.pdf](http://www.nodo50.org/candela/pdf/prueba6_2008.pdf)

16 / LAPORTA, F. (2009). “Bolonia somos nosotros”. *El País*. [www.elpais.com/articulo/opinion/Bolonia/somos/elpepiopi/](http://www.elpais.com/articulo/opinion/Bolonia/somos/elpepiopi/)

17 / MOLARES, M<sup>a</sup> T. (2008). Revista *Rescolidos*. Número 19. (2008). Segundo semestre. “Mercaderes en la escuela”. P. 36-45

margen”. De ahí las escandalosas cifras del fracaso escolar referenciadas con anterioridad. Para lo cual, se hace necesario apostar por la creación de espacios y tiempos “para el niño”, espacios y tiempos de posibilidad para una comunicación auténtica, quizás incluso en torno a argumentos ya escritos, investigados y vividos. Ahí tenemos las vidas y obras empeñadas en tal menester: Montessori, Piaget, Inhelder, Milani, Bruner, Freire, Freinet, Dewey, Vygotsky, Luria, Leontiev, Davidov, Giner de los Rios, Ferrer i Guardia, Lipman... por citar sólo unos pocos ejemplos conocidos que nos surgen como un borbotón de emociones razonables —faltaría una larga lista de evidencias vitales e históricas— que nos iluminan el camino de la apuesta radical por el conocimiento que nutre los sentimientos de identidad y pertenencia de los miembros de una comunidad educativa que apuesta por la transformación social desde la base de una “escuela que educa para la vida”.

De aquí, que podamos concluir que la comunicación en torno a argumentos sobre el bien público sea el cimiento de la comunidad educativa, porque nutre los sentimientos de identidad y pertenencia de sus miembros, lo que entendemos pedagógicamente como “significatividad”<sup>18</sup> en el estudio de los objetos de conocimiento. Y ante este eje, primero el “papel en blanco”, la posibilidad para escribir nuestra historia y nuestra memoria, el estudio compartido de los objetos de conocimiento, próximos y remotos, la pasión por aprender. No hay molde previo. “Se hace camino al andar”. Un ca-

18 / La significatividad es un concepto que nada tiene que ver con el “laissez faire”. Una actividad, el estudio de un concepto, de una novela, de un cuento, el encuentro con los otros, es significativo en tanto en cuanto representa un acontecimiento inolvidable porque provoca la dicha del reconocimiento inequívoco del yo con el nosotros hacia la búsqueda del conocimiento. Me reconoce inteligente y sensible. Me coloca en un lugar social privilegiado conmigo mismo y con los demás. Me identifica en la tarea de la reconstrucción del entorno próximo y lejano.

mino, un recorrido sobre el que poder construir, entre todos los actores del escenario escolar, la posibilidad de educar(nos), es decir, poder dejar huella, nominarnos y reconocernos en la posibilidad de ser felices practicando el bien, que es común. Para tal menester no basta con poner a todos los niños y niñas en una misma “línea de salida”: la escolarización, que siendo condición necesaria, no es ni mucho menos, suficiente.

### **El contexto de las relaciones interpersonales en la escuela. Apuntes sobre la llamada “violencia escolar”**

*¿Cómo será el mundo cuando no pueda yo mirarlo  
ni escucharlo ni tocarlo ni olerlo ni gustarlo?  
¿Cómo serán los demás sin este servidor?  
¿O existirán tal como yo existo  
sin los demás que se me fueron?  
Sin embargo, ¿por qué algunos  
de éstos son una foto en sepia  
y otros una nube en los ojos  
y otros la mano de mi brazo?  
¿Cómo seremos todos sin nosotros?  
¿Qué color, qué ruidos, qué piel suave, qué sabor,  
qué aroma tendrá el ben(mal)dito mundo?  
¿Qué sentido tendrá llegar a ser  
protagonista del silencio?  
¿Vanguardia del olvido?  
¿Qué será del amor y el sol de las once  
y el crepúsculo triste sin causa valedera?  
¿O acaso estas preguntas son las mismas  
cada vez que alguien llega a los sesenta?  
Ya sabemos cómo es sin las respuestas...  
Mas, ¿cómo será el mundo sin preguntas?*

Mario Benedetti

Al releer ahora esta reflexión que sólo la poesía puede nombrar de tan bello y hondo, se me desvela la memoria de Mario Benedetti, un apasionado servidor de humanidad. En alguna otra ocasión hemos escrito sobre la necesidad de una escuela que pregunte más, que nos haga hacer buenas preguntas sobre el mundo que habitamos. Una pregunta inteligente es un arma cargada de futuro. El mundo sin preguntas es la reanudación de un fascismo atroz, porque sólo responde quien tiene la fuerza para hacerlo. Incluso la fuerza bruta.

Que el presente nos despersonalice (de persona, “prosopton”),<sup>19</sup> significa que nos priva de reconocernos con la máscara con la que construimos nuestra existencia colectiva. Desprovistos de “máscaras”, los individuos dejamos de ser personas, como apunta Beltrán,<sup>20</sup> para convertirnos en seres frágiles. Quizás no más frágiles que antes, pero se nos hace imprescindible analizar la fragilidad del momento presente para, desde la educación, afrontar la posibilidad de una regeneración posible.

La fragilidad hoy, se asienta en que el proceso mercantilizador necesita de un sujeto tan consumista como

19 / MORENO, M. (1997). “Una pedagogía al servicio de la persona”. En *Diccionario de pensamiento contemporáneo*. Madrid. San Pablo. P. 888 y ss.

20 / Ibid. P. 32 y ss. Convertidos en seres frágiles, es decir, expuestos en nuestra intimidad a los otros. La concepción de conocimiento que transmite la escuela refuerza la idea de un yo íntimo que es quien “tiene” y “experimenta” los fenómenos mentales. En consecuencia, la escuela no ayuda a construir máscaras, a construir una personalidad fuerte, sino lo contrario, a ser “sinceros” (no en el sentido de ser fieles a la verdad, puesto que ya no hay verdad a la que aferrarse, sino en el sentido de ser fieles a uno mismo reforzando así una identidad des-personalizada, sin sujeto). Por otro lado, la introducción de medios sofisticados en la escuela se corresponde inversamente con las interacciones entre los alumnos y de éstos con el profesor. Por definición, cuanto más auto dirigido es el aprendizaje, se trata de un aprendizaje menos social, incluso el concepto de “lo social” es ahora distinto porque el vínculo también es distinto.

ajeno e insensible al dolor ajeno, aislado de su consideración de ser social. Si fuésemos plenamente conscientes de cómo nuestro consumo irracional destruye la naturaleza, cuna vital de la existencia humana, empezaríamos a buscar con quiénes hacer la revolución pendiente. Y, a quienes nos corresponde por oficio, empezar por crear espacios compartidos donde generar escuelas para salvaguardar la vida, especialmente la que en estos momentos está más desprotegida. Los del fondo de la pirámide social están gritando ya, y esto no es nuevo, desde el encierro en espacios desprovistos de sentido, de significatividad, vacíos de sentido en la existencia presencial del presente (valga la redundancia) y en la ilusión compartida de un futuro posible. La escuela y sus conflictos no son sino un escenario de la socialización donde se halla.<sup>21</sup>

Estamos ante la irrupción (no es la primera vez) de quienes, probablemente incapaces por error u omisión, de distinguir el árbol del bosque, se muestran quejosos ante la vivencia de la realidad existencial del alumnado considerado “disrupto”, los “malos malotes” que aún pululan, “zoquetes”,<sup>22</sup> dentro de las escuelas. Más en concreto, las quejas y las molestias se centran en la petición de “medidas disciplinarias” ante, por ejemplo, los conflictos que surgen en las aulas, entendidos estos como la visión de una foto fija. Una “imagen” tan aislada como inútil para poder ser tratada en su contexto de actuación, educativamente. Estas imágenes suelen tener que ver con acciones denominadas “violentas”, conflictos que tienen su base en la interrupción de algunas “lógicas del respeto debido” hacia el rol del profesorado y que comienzan con alguna desobediencia cometida *in situ*, y que pueden llegar incluso a la amenaza verbal hacia el

21 / CABALLERO, A. (2007). Revista *Rescoldos*. Núm. 16. P. 7-16.

22 / PENNAC, D. (2008). *Mal de escuela*. Madrid. Mondadori.

docente o simplemente, mostrar actitudes de “pasotismo” o disrupciones del alumnado.

Así las cosas, la foto fija del conflicto se torna único análisis del mismo, que suele terminar con la individualización de la “culpa”. El castigo ejemplar se convierte como única herramienta “pedagógica” que consiste en apartar al “culpable” del grupo, para que este pueda desarrollar sin molestias el desarrollo del proceso que la escuela *tiene* que desarrollar...

El problema empieza a complicarse para quienes no nos conformamos con apartar “las manzanas de las discordias” del cesto de la sociedad aprendiente, en la que incluimos a todos los miembros de una escuela, entendida como comunidad educativa. Es como si no fuese posible “domesticar” a quienes, en muchas ocasiones desde la cuna, han topado con la mala suerte, sus cartas marcadas por el olvido, la transgresión permanente, la búsqueda desordenada de una sociabilidad en la cual el *yo* se hace hueco a codazos. He escrito “domesticar”, sí, en el más etimológico sentido de la palabra. Un hecho metafórico que Saint-Exupéry nos entregó en una mágica e histórica conversación entre aquel zorro solitario e inteligente y el Principito venido de extraños planetas. ¡Doméstícame! ¡Haz de tu persona mi casa! Que, viniendo de un zorro solitario es un grito desgarrado para establecer vínculos. Muy probablemente, y lo sabemos por quienes nos han escrito desde el vínculo la historia de estos chavales,<sup>23</sup> son en realidad perseguidores impulsivos de la supervivencia en búsqueda desesperada de una re crianza tan necesaria para ellos como para nosotros y nuestro entorno. Que se encuentren en la escuela la posibilidad de ser alguien, reconocidos, visualizados, lla-

23 / MARTÍNEZ REGUERA, E. (1991). *Cachorros de nadie. Descripción psicológica de la infancia marginada*. Madrid. Editorial Popular.