

La calidad de la escuela pública. Recuperar la llama

Julio Rogero Anaya

MRP Escuela Abierta. Getafe (Madrid)

Correo electrónico: jrogero@yahoo.es

Presentación

La realidad social nos muestra unos aspectos determinados que invitan al desaliento a quien es tienen tareas de creación de ciudadanos responsables, críticos y maduros. La escuela es una institución que tiene, entre otras funciones, la responsabilidad de preparar personas en esa dirección. Sin embargo la realidad parece ir por otro camino con efectos demoledores en el ánimo de los que tienen esa tarea. La cultura de la queja se consolida con la desesperanza de que es una tarea imposible. El desánimo se afianza en quien ve que lo público, lo que es de todos y para todos, se privatiza o se utiliza al servicio de los intereses de unos pocos.

1. EN UNA SOCIEDAD GLOBALIZADA

Para comprender qué está pasando con lo público y la escuela pública es necesario situarnos brevemente en las prácticas sociales que controladas por el poder establecido configuran el mundo que tenemos.

Vivimos en una sociedad globalizada en la que los problemas nos afectan a todos por igual aunque los que más recursos y medios tienen se defienden mejor. Los rasgos de esta sociedad marcan la vida de los ciudadanos de forma ineludible, aunque en muchos casos de manera inconsciente.

En el *campo de lo económico* se está afianzando lo que hoy se conoce como la nueva "e-economía" basada en la electrónica. Se defiende la globalización como la mundialización de los mercados (Petrella, 2000) en función de la libertad del capital para invertir a su antojo con el fin de maximizar su rendimiento. El capital se identifica con las nuevas tecnologías poniéndolas a su servicio y éstas se identifican con progreso. Este matrimonio entre mundialización y tecnología se está traduciendo, desde otros parámetros (el bien común, la cooperación, la igualdad, la solidaridad...) en la piratería legalizada de los bienes comunes de la humanidad ("Nike" ha llegado a pagar a *Michael Jordan* en publicidad, en un año, el salario de 22.000 de sus trabajadores). Otro de los muchos ejemplos que se pueden poner es la apropiación privada de los recursos biológicos, por las multinacionales farmacéuticas, químicas y alimentarias, mediante la elaboración de productos transgénicos y la explotación del conocimiento sobre el genoma humano. A esto se añade la expropiación autorizada de los derechos de ciudadanía reduciendo a la persona humana a "recurso humano" lo más barato posible y la tendencia, en los países desarrollados, a la mercantilización de cualquier bien o servicio (transportes, correo, teléfonos, seguros, sanidad, educación...). Todo esto se resume en "cada vez menos 'bien común' y más 'bienes privados' ". No podemos dejar de hacer referencia al *apartheid* tecnosocial mundial legitimado (el acceso a Internet) "entre los que saben y tienen acceso a los e-conocimientos" y los que "no saben ni tienen acceso". Es el resultado de viejos y nuevos abismos sociales entre instruidos y analfabetos, hombres y mujeres, ricos y pobres, angloparlantes y los demás (Petrella, 2000).

Otro de los rasgos definitorios de esta sociedad es la generalización del pensamiento dominante: *el pensamiento único* (el no-pensamiento diría Castoriadis) cuyos elementos más importantes se nos muestran en la prevalencia de lo económico sobre lo político y la subyugación de lo político a lo económico. El capitalismo es propuesto y aceptado como el estado natural de la sociedad. Desde esta perspectiva sólo el mercado libre es altruista y cubre las necesidades de las personas. Otro elemento central es la aceptación del dominio del mercado financiero, que provoca el desmantelamiento del Estado del Bienestar, la consolidación de la sociedad dual, con una parte mayoritaria de la humanidad en situación de exclusión social y una militarización acelerada de la economía. La mundialización se extiende tanto a la producción como a la división internacional del trabajo que modera las reivindicaciones sindicales y reduce los costes salariales, lo que lleva a una competitividad creciente, a la desregulación progresiva en favor del mercado, a la privatización y a la liberalización.

En definitiva "*siempre más mercado y menos Estado*", un arbitraje constante por parte de éste en favor de las rentas del capital en detrimento de las rentas del trabajo. Y una indiferencia creciente respecto al coste humano.

Así algunos de los problemas que aparecen con más preocupación en las conciencias críticas son: el predominio del modelo de desarrollo americano (desarrollo basado en la explotación de los trabajadores, en el despido libre, en la ausencia de servicios sociales...), un crecimiento económico mundial cada vez más desigual, el problema ecológico que requiere un cuestionamiento necesario, el veloz aumento del desempleo y del empleo precario (López-Feal, 1998: 84), las migraciones internacionales y una sociedad económicamente dinámica y socialmente excluyente.

En el *campo de lo político* tras la caída del muro de Berlín se ha extendido el dominio del *neoconservadurismo* que viene caracterizado por un pragmatismo cada vez mayor. Este pragmatismo viene marcado por el realismo y el posibilismo ya que todo proyecto alternativo se descalifica tachándolo de utópico. A ello se une la crisis del modelo socialdemócrata como crisis de identidad de la izquierda democrática (Bobbio, 1996). Hoy se percibe claramente una reconversión ideológica en nombre del realismo: la tercera vía. Muchos la vemos como el viaje al centro, como viaje a ninguna parte, pues, significa la aceptación del mercado y la competitividad con determinados tintes sociales y cierta defensa de algunos aspectos del Estado de Bienestar sin más.

Se está imponiendo en todos los ámbitos de la vida humana el dominio de la ideología de la eficacia y por encima de todo "*la calidad total*" que sólo puede estar en lo privado o en la gestión de lo público con criterios privados. Esto se fundamenta en la pérdida de confianza en las instituciones públicas, en los partidos políticos, en las personalidades, que unido a la pérdida de referentes de sentido (religiosos) están erosionando la vida pública porque no se tiene conciencia de "ser sujeto" de su propio valor como "sujeto" que actúa y se forma al "margen y dentro" de esta sociedad. También se da una profunda crisis de la política clásica de partidos y comienzan a surgir formas de organización alternativas. La creciente complejidad del mundo, el relativismo moral, la debilitación de las creencias fuertes, el deseo de concordia, contribuyen a seguir la estrategia del pacto y el mandato horizontal, desde los centros de trabajo a las escuelas, desde las instituciones internacionales hasta el interior de las familias. Por otra parte el poder se jerarquiza (los "*trust*", las "*mafias*"...) a la vez que se hace difuso y parece encontrarse en todas partes y en ninguna.

En este contexto se tienden determinadas trampas a la educación para que esté de acuerdo con el modelo de globalización neoliberal en la llamada sociedad de la información (Petrella, 2000). Así se da una creciente instrumentalización de la educación al servicio de la formación de los "recursos humanos" y en los centros educativos a los educadores se nos

ha convertido en eso, en “recursos humanos”. En los cursos de formación de equipos directivos de centros educativos a este tema se dedican grandes apartados. Además se propone y desarrolla el paso de la educación del campo de lo no mercantil al campo de lo mercantil convirtiéndolo en mercancía, como algo que llegará a quien lo pueda pagar y su calidad estará ligada al coste de la misma. Otra trampa es la presentación que se hace de la educación como el instrumento clave de la supervivencia de cada individuo, simultáneamente también es la clave de la supervivencia de cada país en la era de la competitividad mundial. Así la esfera educativa tiende a transformarse en el “lugar” donde se aprende una cultura de la guerra y la competitividad más que una cultura de la vida y la fraternidad (Attali, 2000). La subordinación de la educación a la tecnología se nos presenta como la gran solución a los problemas de la educación y muchos están poniendo su esperanza en ella, así lo importante es informatizar las aulas y la vida. Pero quizás la trampa más desvergonzada es la utilización del sistema educativo como medio de legitimación de las nuevas formas de división social.

Estas y otras trampas hemos de tenerlas claras para poder proponer otro concepto radicalmente diferente de lo que entendemos por una escuela pública de calidad no regida por los parámetros del eficientismo y al servicio de la economía del mercado neoliberal.

2. ESCUELA PÚBLICA: TODAVÍA ES POSIBLE LA ESPERANZA

Es importante tener claro las trampas que se tienden hoy a lo público, a lo que es de todos y para todos. El insaciable poder social constituido ve en la educación, como en otros servicios públicos, un espacio de poder peligroso si está en manos de los ciudadanos. La única institución que tiene posibilidades de garantizar ese poder en educación es la escuela pública y la educación pública.

Partir del momento en que nos encontramos en la construcción del modelo de escuela pública es tomar en serio la realidad que construimos a través del proceso de conocer.

Las actuales políticas educativas, basadas en el núcleo de la doctrina neoliberal, llevan incorporadas el objetivo de la justificación de la misma (Gentili, 1998) a través de las reformas y la retórica de los gobiernos que las impulsan. En la perspectiva neoliberal los sistemas educativos se enfrentan a una crisis de eficacia, eficiencia y productividad. Para los planteamientos neoliberales todos los sistemas educativos han crecido cuantitativamente sin garantizar un incremento cualitativo similar. Sigue diciendo el neoliberalismo que la *universalización* de la educación se ha conseguido a expensas de un progresivo deterioro de la calidad y de los índices de productividad de las instituciones escolares. Para él esto es consecuencia de una profunda crisis de *gerencia*, de “*management*” de las políticas educativas. Es una profunda crisis de *calidad*. Acusan a los gobiernos de incapaces para combinar cantidad y calidad y gestionar los recursos. Se trata, según dicen, de hacer una asignación más eficaz de los mismos no de su aumento. De forma farisaica culpabilizan de ineficacia al sistema educativo por la exclusión y la marginalidad educativas que generan. Para ellos, combinar cantidad y calidad con criterios igualitarios y universales es una falsa premisa de los estados interventores y populistas.

La gran acusación del neoliberalismo, plasmada en el “Consenso de Washington”, nos dice que “*la política se apoderó del espacio escolar al ser reconocido que éste debía funcionar como un ámbito fundamentalmente público y estatal*” (Gentili, 1997, 58). Para el neoliberalismo esto es lo que conduce a una inevitable falta de competitividad de la escuela, y existe crisis de calidad porque los sistemas educativos no se han configurado como verdaderos mercados escolares regulados por una lógica interinstitucional flexible y meritocráti-

ca. Así la crisis de calidad expresa la incapacidad del estado para administrar los sistemas educativos. Se trata de gastar mejor sin aumentar los presupuestos.

La reforma administrativa propuesta por el neoliberalismo se orienta a dismantelar la educación pública y a transferirla a la esfera de la competencia privada. La educación se reduce a mercancía lejos de los derechos sociales y se reconceptualiza la noción de ciudadano por la de propietario-consumidor que elige, opta y compite por comprar un conjunto de mercancías entre las que se encuentra la educación.

Para el liberalismo los culpables de la crisis son el modelo de Estado "interventor" como principal culpable; los sindicatos de trabajadores de la educación porque han exigido al Estado lo que genera la crisis: más recursos, criterios igualitarios y expansión de la Escuela Pública. A esto se añade como culpable a la sociedad donde se ha asentado una profunda indisciplina social basada en la necesidad de construir una Escuela Pública, gratuita y de calidad para todos. Así se ha perdido el componente cultural que sustenta la competencia y el éxito o el fracaso fundados en criterios meritocráticos, se pierde la ética individual que reconoce el valor del esfuerzo... Lo que se genera es un perezoso colectivismo delegando en el Estado paternalista la solución a los principales problemas de la vida diaria de los individuos. *"Desconfiar del Estado y de la sociedad es, así, el primer paso para reconocer que la transformación de la educación depende sólo de la capacidad, la inventiva, el esfuerzo y el mérito incesante de cada individuo (maestros, alumnos, personal no docente, padres, etc) para cambiar su propio trabajo en su propia escuela"* (Gentili, 1997, 58).

Como vemos no es sencillo desenmascarar estas políticas que llevan a la destrucción de lo público y de la escuela pública porque el dominio ideológico que se ejerce de esta forma de ver la sociedad y la escuela es muy fuerte. Sabemos que los efectos de las políticas neoliberales en todos los campos del hacer humano están llevando a la sociedad a una situación de barbarie e injusticia que condena a gran parte de la humanidad a la marginación y a una vida profundamente deshumanizada porque se niega a la mayoría el acceso a una vida coherente con la dignidad humana.

Hoy somos muchos los que entendemos que es posible repensar la propuesta del modelo de escuela pública como referente utópico en la perspectiva de lo "inédito viable" de Freire para recuperar la esperanza de que una nueva sociedad y una nueva escuela son posibles. Pero eso implica situarse en otra concepción radicalmente diferente a la dominante que nos lleva a atrevernos a pensar otra realidad que, si profundizamos, se encuentra inserta en la dinámica social actual y en las aspiraciones de gran parte de la humanidad.

3. RECUPERAR LOS SIGNOS

Cuando miramos a la escuela de titularidad pública y vemos en ella la presencia de todo tipo de alumnos, sin ninguna exclusión de entrada, percibimos los signos claves de lo que puede ser la Escuela Pública. Entendemos que cuando la enseñanza que imparte la escuela –referida tanto al todo como a las partes del subsistema de enseñanza donde pueda aplicarse la condición de 'pública– es para 'todos' sin exclusiones, es un servicio público. Pero sólo cuando el 'todos' que realiza la acción de enseñar y el 'todos' que realiza la acción de aprender es el 'pueblo', el mismo 'pueblo', entonces la escuela es una 'Escuela Pública' en el sentido pleno que damos al concepto 'público'.

En el modelo de 'Escuela Pública' el pueblo está, tanto en el lugar del beneficiario de la enseñanza, ya que al ser pública la enseñanza que imparte tiene que ser para todos, como en el lugar del beneficiante, del sujeto del poder colectivo que realiza la acción de enseñar.

Si la escuela, lugar y tiempo social sistémico organizado donde se enseña y donde se aprende, es pública, esa escuela es una organización democrática del pueblo estructurada en sistema para realizar la compleja actividad de enseñar y aprender en el proceso de reproducción social del pueblo que así se organiza.

En la pretensión de progreso del sistema de enseñanza estatal para llegar a ser un sistema de enseñanza público, está ya, entre sus futuros posibles, la 'Escuela Pública' en tanto escuela popular y democrática, escuela de 'todos' y para 'todos'. En el plural 'nosotros', en tanto diseño posible del 'pueblo' referente de lo 'público', está en potencia el proyecto de ser sujeto colectivo capaz de descubrir, elegir, proyectar, de producir y llegar a realizar el futuro posible de 'pública' que hoy tiene una escuela estatal.

En las carencias educativas y en los deseos de conocimiento que motivan la reflexión sobre nosotros/pueblo está la 'escuela pública' capaz de colmarlas y de satisfacerlos y, por ello, en el avance desde la ignorancia al conocimiento hay una posible evolución hacia el progreso.

Como se señalaba en otro momento (Fernández de Castro y Rogero, 2001), la clave razonable del optimismo se encuentra en que el 'todos', además de estar como referente de 'lo público' en el sistema de enseñanza y en la escuela como significado 'pueblo', es capaz de serlo, porque potencialmente es capaz de dotarse de una organización democrática y de tener comportamientos democráticos cuando se trata de la dimensión pública de la enseñanza como colectivo de:

- Ciudadanos con capacidad para organizarse como poder social democrático.
- Profesores y alumnos, activo y con capacidad y para coordinarse solidariamente en tanto sujeto colectivo democrático para enseñar y aprender.
- Personas diferentes con capacidad de comportarse en armonía, en el respeto y la tolerancia.

Si embargo, el panorama que se vive en la educación pública es de desconcierto e insatisfacción en el profesorado, sobre todo en la etapa de educación secundaria, sintiéndose abatido al tratar de proponerse la titánica tarea de educar a todos como lo hacía con las élites de hace treinta años. Los cambios que han sucedido en la sociedad y en el propio sistema educativo parecen no tener implicaciones en su trabajo diario.

Aunque el gran triunfo de la sociedad actual es la incorporación de todos sin exclusión al sistema educativo, la realidad es que éste expulsa a prácticamente los mismos que la sociedad excluye. Muchos denunciamos que esta dictadura sin dictador que vivimos en la sociedad neoliberal globalizada (Forrester, 2001) debe llevarnos a la urgencia de hablar de la mentira de esta sociedad cuyo sistema económico y educativo es una fábrica de excluidos hasta el punto de que se pretende prescindir de los seres humanos haciéndolos invisibles.

El primer paso se da en el sistema educativo y se consolida en los medios de comunicación. Con el currículum actual el sistema educativo condena a la ignorancia a una parte importante de los ciudadanos expropiándoles la capacidad de "conocer". El conocimiento disciplinar en su actual estructuración dentro del currículo escolar lleva a la ignorancia (Morin, 2000). La desorganización de la información, la incapacidad de transformarla en conocimiento se ve acompañado de un modelo curricular selectivo y erudito que no ayuda nada en la tarea educativa. La lejanía del sistema educativo de la realidad en la que se construye la identidad del alumnado que se propone educar lleva a una situación esquizofrénica progresiva a los que no acaban de entender qué está pasando.

Los medios de comunicación dedicados a la formación de los ciudadanos, como imbeciles integrales incapaces de discernir, tienen especial incidencia en los niños y jóvenes y juegan un papel central en la configuración y organización de sus estructuras mentales.

A la vez el sistema educativo se descubre por muchos como el espacio privilegiado para el desarrollo de ciudadanos capaces de significar la realidad desde sí mismos organizando la información para transformarla en conocimiento humano y éste en capacidad de respuesta a los problemas que la vida le plantea de forma individual y colectiva. Ello requiere la reforma profunda del pensamiento y de las actitudes éticas del profesorado en un compromiso generoso con la sociedad en la que vive.

4. LA ESCUELA PÚBLICA ESPACIO DE CALIDAD HUMANA. ALGUNOS TRAZOS DESDE LA REALIDAD

Hoy tenemos la experiencia viva de que es posible caminar hacia el modelo de escuela pública que proponemos porque son múltiples los signos que nos dicen que en la actual escuela estatal están presentes todos los ciudadanos que hay en nuestro estado y es el espacio propicio para la construcción de lo público. Con papeles o sin ellos, de cualquier raza o etnia, de cualquier clase social... están todos. Sólo es necesario que les tratemos bien, que no les privemos de su dignidad poniéndoles etiquetas de fracasados (además de llevar ya el estigma de ser pobres o extranjeros o gitanos o...). Hay escuelas que hoy hacen esto y que con la participación activa de la comunidad educativa y social donde se ubican están anunciando que es posible construir una escuela de todos y para todos: la escuela pública, del pueblo porque todos están en ella más allá de cualquier diferencia, enriqueciéndose plenamente porque esa diferencia se respeta, se promueve y se cultiva en la igualdad y en la fraternidad (Attali, 2000).

Quiero poner en común desde estas páginas algunas de las posibilidades que se ofrecen desde experiencias como la que vivo desde hace algunos años con los alumnos denominados de fracaso escolar que después de ser expulsados del sistema educativo se les acoge en aulas de compensación educativa (menores de 16 años) o en programas de Garantía Social (de 16 a 21 años) modalidad de talleres profesionales.

Hablar de estos alumnos me causa mucho respeto porque entiendo que desde hace mucho tiempo deberían haber sido tenidos en cuenta y puestos en el centro de los intereses de todos los que trabajamos en el sistema educativo.

Se tiene el riesgo de caer en los tópicos de siempre y en las consideraciones bastante repetidas en las conversaciones diarias de los docentes. Es verdad que son los que no quieren estudiar, los que están desmotivados, los que molestan a los demás, los que provocan trifulcas, los que son agresivos y violentos, los que han sido declarados "objetores escolares"...

La verdad es que son mis favoritos porque yo también soy objetor en este sistema educativo que se dice "público" y priva a muchos (en torno a un 30%) de conseguir los mínimos comunes para poder pasar de unas etapas a otras y de conseguir los objetivos de la Educación Obligatoria. Ellos rechazan el sistema educativo porque no da respuesta a sus culturas, muy diferentes a la cultura dominante en el sistema educativo.

El alumnado de estos programas y su problemática sólo se pueden entender si se tiene en cuenta su contexto que suele ser de marginación y exclusión social. El informe FOESSA de 1998 dice que en Madrid existen 142.000 hogares pobres que suponen alrededor de 540.400 personas, más de un 11 % de la población. El 12 % de parados suele coin-

cidir en ellos. 170.000 emigrantes legalizados más de 45.000 sin papeles. Una importante población de etnia gitana. Todo ello nos muestra grandes bolsas de marginación y exclusión. Desde esta perspectiva unos 100.000 niños y niñas necesitan acciones de compensación. En el curso 1999-2000 el Programa de Compensación Educativa es impartido a 8400 alumnos y alumnas aproximadamente, de los que unos 5000 son inmigrantes y 3300 de etnia gitana, de un total de 20.000 niños y niñas con necesidades de compensación educativa reconocidas por la administración.

En cuanto al llamado fracaso escolar se nos dice que *“el 50% del alumnado suspende en cada evaluación más del 50% de las asignaturas, y que el 30% no consigue el título de Graduado al finalizar la Educación Secundaria Obligatoria...”* (INJUVE de junio de 1999). Otras estadísticas hablan de un 26% (MEC, 9-9-99).

Un estudio del Equipo de Investigaciones Sociológicas para la Comunidad de Madrid aporta los siguientes datos sobre algunos de los alumnos que salen del sistema educativo sin conseguir los objetivos de la ESO:

- De 14 a 16 años alrededor de 13.500 chicos y chicas han abandonado el sistema educativo o están en grave situación de abandono siendo absentistas habituales.
- De 16 a 18 años el número de los que están fuera del sistema educativo se sitúa en torno a los 19.000

El perfil del alumnado que asiste a estos programas de Compensación Educativa o de Garantía Social está conformado por grupos con retraso escolar grave, en situación de riesgo social, con conductas problemáticas, y además, incorporando –en algunos casos— medidas judiciales (utilizo el lenguaje dominante para etiquetar a estos alumnos), la mayoría son chicos... El grupo de alumnado en desventaja social es mayoritario. En ellos se une al retraso escolar muy grave, conductas sociales problemáticas, riesgo social de marginación, delincuencia y drogadicción... Otros son el producto de una crisis familiar y social profunda donde se han perdido los referentes educativos y desde el principio se convirtió al niño en rey absoluto a cuyo servicio se puso todo (Bruckner, 1998). Este sector va en aumento. En el fondo viven una profunda situación de abandono y desamor por la incapacidad de los adultos que les rodean de asumir sus propias responsabilidades educativas. Se caracterizan por la ausencia de normas y límites, lo tienen todo a su alcance y piden a gritos alguien que les ponga “las pilas”.

Los objetivos que nos proponemos y nuestra tarea primordial, como la de todo centro educativo, consiste en proporcionar a cada alumno la respuesta que necesita en cada momento para desarrollar de forma óptima sus capacidades. La LOGSE opta por una estrategia adaptativa que supone para la enseñanza obligatoria la formulación de unos objetivos comunes irrenunciables que el alumnado tiene que alcanzar, no de la misma forma, ni siguiendo el mismo proceso, ni recibiendo los mismo apoyos. Por eso la atención a la diversidad se refiere a todos los alumnos del centro, no sólo a los que tienen necesidades educativas especiales y es una responsabilidad de todo el profesorado. Este debería ser el eje central de todo proyecto educativo. En nuestro caso la recuperación de los aspectos en que muestran graves carencias (hábitos, habilidades sociales..., capacidad de diálogo...) es central. Recuperar su autoestima y una imagen positiva de sí mismos, se trata de recuperarles como personas para la sociedad. En definitiva se trata de posibilitar factores de protección frente a los factores de riesgo social en que se encuentran la mayoría.

Para nosotros lo que existe es la diversidad que es consustancial a la vida (Capra, 1998), a la escuela y también a la práctica docente. Es el punto de partida normal del proce-

so de enseñanza aprendizaje y lo excepcional es lo uniforme. Por ello consideramos que todos los alumnos son valiosos y que no hay alumnos irrecuperables, todos pueden progresar si tienen una atención adecuada. Hay que evitar etiquetar y el rebajar expectativas sobre lo que son capaces de hacer. Esta es una de las claves de toda la atención a la diversidad incluida la Garantía Social. El progreso en el aprendizaje no depende tanto de las capacidades innatas predeterminadas, sino de la calidad y cantidad de los aprendizajes realizados. El aprendizaje es básicamente un resultado de la interacción social. Depende en gran medida de las relaciones interpersonales y del clima afectivo. Por eso es muy importante el planteamiento y seguimiento de aspectos no sólo académicos, sino también personales, relacionales y afectivos. (M.R.P. XVIII Encuentro, 22)

La organización del centro cuenta con la ventaja de tener unas dimensiones abarcables, en este tipo de programas tener alrededor de seis grupos de alumnos se considera adecuado. Los horarios se organizan en la línea de atender al gran grupo durante el horario de aula y de taller mientras se realiza el apoyo en pequeño grupo, lo que abre grandes posibilidades de atención personalizada a cada alumno en algunos momentos durante la semana. Con estos apoyos se nota una importante recuperación de mucho del alumnado y se genera un clima de trabajo muy positivo durante todo el horario.

La relación estrecha del aula y el taller se hace más real ya que los apoyos son mutuos. La realidad de los apoyos, más individualizados y en grupos pequeños, está demostrando que muchos alumnos y alumnas lo necesitan para encontrarse con sus capacidades tantas veces despreciadas e infravaloradas, recuperándose la propia valoración personal.

Los contenidos y la metodología se centran en la interrelación aula- taller y se ponen en el primer plano los conocimientos necesarios para poder realizar la iniciación profesional en los ámbitos en que se necesita.

Los contenidos educativos están relacionados directamente con el desarrollo de las capacidades que necesitan el alumnado para recuperar su integración en el sistema educativo y en la sociedad. Se hace un esfuerzo importante por trabajar los contenidos actitudinales y procedimentales sin dejar los conceptuales. Somos conscientes de que la necesidad fundamental de este alumnado se centra en la adquisición de instrumentos básicos como la lectura, la escritura, la expresión correcta y el cálculo matemático, junto a las habilidades sociales y los hábitos de trabajo.

La utilización de una metodología basada en el aprendizaje significativo nos está llevando a una revisión de nuestros propios planteamientos y a que la realidad del aula se imponga a la programación inicial. La flexibilidad metodológica se nos exige por la propia diversidad del alumnado. La diferencia de situaciones hace que intentemos dar respuesta a cada alumno y alumna para que avance desde el punto en que se encuentra. En el taller se utiliza una metodología basada en proyectos de producción para que los alumnos puedan avanzar a partir de la práctica concreta en la que van desarrollando y plasmando los conocimientos que adquieren en el perfil profesional correspondiente. El seguimiento explícito diario a través de plantillas de observación del trabajo realizado es un apoyo metodológico-instrumental importante de evaluación y autoevaluación del alumnado.

El Plan de Acción Tutorial, planificado al principio de curso, orienta la actuación en este aspecto que consideramos muy importante en la educación de este alumnado. Se trabaja el conocimiento y control personal y la necesidad de recuperar la autoestima en el reconocimiento de los valores propios. En un segundo momento se trabajan explícitamente las habilidades sociales aunque es el trabajo permanente en cualquier situación de la vida del centro. En todo momento se están trabajando las habilidades sociales y los hábitos de con-

tol personal ya que es una de sus mayores carencias. Es también el espacio de aprendizaje de la participación democrática en la marcha del centro a través de las asambleas de clase y de centro cuando se consideran necesarias.

La clarificación de las normas desde el comienzo y la coherencia del cumplimiento de las mismas de toda la comunidad educativa crea un clima bastante positivo que hace posible el trabajo continuado sin grandes interrupciones. El conflicto se aborda en el momento que surge. No hay ningún problema en detener la marcha normal de las clases cuando se ha producido un conflicto convivencial para analizarlo colectivamente, reflexionarlo y buscar soluciones dialogadas entre todos. Cuando es colectivo se trata colectivamente. Cuando es individual se afronta con cada alumno. Nos parece que se consigue un clima de trabajo y de relaciones entre los alumnos, los alumnos y profesores bastante positivo. Eso no evita que siga habiendo conflictos y tengamos que seguir trabajando intensamente las normas y los hábitos.

En cuanto a la evaluación partimos de una *evaluación-diagnóstico* inicial en la que se recogen todos los datos aportados por los informes que nos llegan del centro educativo, de la comisión de absentismo o de las instituciones que nos proponen a estos alumnos. A estos informes les ponemos muy en entredicho por las sorpresas que nos llevamos habitualmente, ya que alumnos absolutamente "desahuciados" por el sistema educativo responden de forma muy positiva en estos programas. A esto se añaden los instrumentos que utilizamos para un conocimiento inicial más profundo del alumno (la entrevista y la prueba inicial de conocimientos...)

Lo importante es la *evaluación del proceso* en la que juega un papel importante la observación del profesor, la coevaluación y la autoevaluación. Juega un papel importante el cuaderno-agenda donde se refleja el trabajo diario y la valoración del mismo. El consignar los avances y que el alumno sea consciente de ello es central sobre todo cuando tienen una imagen de sí mismo muy negativa y la conciencia de que todo lo hacen mal porque siempre les suspendieron en todo o casi todo. Es asombroso la reacción positiva a las valoraciones positivas. Se trata de romper el proceso de valoraciones negativas que han acumulado durante su escolaridad.

Los criterios de evaluación vienen dados por los objetivos que nos marcamos al incorporarse al programa. Se tiene en cuenta el punto de partida, el proceso seguido y los objetivos conseguidos. Si ha asistido habitualmente y puntualmente. Su relación de respeto con los compañeros y el profesorado. Sus hábitos de trabajo. Sus posibilidades de incorporación al mundo laboral a través de las prácticas en empresas o su reincorporación al sistema educativo. Los conocimientos adquiridos en el aula y en el taller. La perspectiva de presentarse a la prueba de acceso a los ciclos formativos de nivel medio. La evaluación final suele ser la confirmación de lo trabajado y dialogado en la evaluación continua

Todo lo anterior requiere unas capacidades y una preparación específica del profesorado implicado, ya que, el tratamiento de la diversidad se ha convertido en su primer reto. El alumnado es diverso en cuanto a capacidades, intereses, motivaciones, estilo de aprendizaje, competencia curricular, contexto socioeconómico... y la interrelación entre todos estos factores diferenciales junto con el proceso de enseñanza define la capacidad de aprender de los escolares en una situación educativa concreta.

Me voy a detener en algunas de las capacidades que, creo, son necesarias para realizar la tarea educativa en cualquier ámbito en que se proponga. El desarrollo de estas capacidades podría ser el objetivo de un plan de formación para el profesorado que vaya a dedicarse a este alumnado de forma especial y a cualquier otro en el contexto actual:

- Trabajar en equipo. Se ha dicho que aprender a vivir y a trabajar en colaboración es una exigencia ética y epistemológica del propio quehacer educativo.
- Detectar las necesidades de los alumnos entendidas no sólo como carencia sino como potencialidades. Es fundamental creer en las posibilidades de los alumnos.
- Comprender la cultura de los grupos de alumnos con que se está trabajando. La cultura experiencial con la que llegan al centro ha de ser tenida muy en cuenta.
- Entender situaciones complejas lo que supone un juicio razonado de cada contexto y la experimentación reflexiva de propuestas alternativas fundamentadas.
- Desarrollar en el grupo de alumnos un proceso de relaciones que articule socialización y autonomía; capacidad de vivir en el conflicto y de gestionarlo para generar vida, comunicación y diálogo; expresión de lo propio y de lo colectivo.
- Elaborar estrategias planificadas y aplicar un diseño de la tarea a través de la comprensión y dominio de las secuencias del conocimiento humano.
- Dialogar, colaborar y defender las exigencias de una formación de iniciación profesional que no es más que un elemento de la integración social. Se necesitan otros espacios de integración social y cultural. Necesidad de reconocer la calidad educativa de los procesos.

Esto no es más que el reconocimiento de la necesidad de colaborar en la creación de una nueva cultura profesional que se comienza a consolidar en determinados centros educativos. En esta actitud profesional se va teniendo la conciencia clara de los procesos de conocimiento en el alumno y en sí mismo (conocimiento del conocimiento humano). Se va generando un profesorado competente que es capaz de realizar adaptaciones constantes porque está abierto a la realidad, a la vida, y comprometida con ella, mediante una formación crítica permanente que revierta sobre el puesto de trabajo. Se da una mayor implicación en la mejora de los procesos, participando en la definición del proyecto educativo y curricular que sirva a la liberación humana en la sociedad de la información. Se consolida un compromiso colegiado en pos de la calidad de la enseñanza pública con competencia y rodaje en la cultura de la colaboración y de la solidaridad. Todo ello exige el compromiso personal con el objetivo colectivo. En ese compromiso son las razones morales y políticas las que llevan a la convergencia de intereses en torno a un proyecto de Escuela Pública.

5. LA CALIDAD EN LA ESCUELA PÚBLICA

Considero que las implicaciones de atender a este alumnado en todas las etapas es una función central de la escuela pública. En ella están todos los alumnos porque lo que la caracteriza es que es la escuela de todos y para todos. Hacer que sea realmente pública conlleva la lucha frontal contra el fracaso escolar. No privar a nadie del acceso al conocimiento como raíz en la que se apoya su "ser-pública".

Ello requiere que se tomen las medidas necesarias de atención a la diversidad desde la etapa de Educación Infantil para hacer real la igualdad. Al menos en la escuela y lo que esté en nuestras manos. Así los proyectos educativos de centro deberían ser verdaderos proyectos de atención a la diversidad para que "*no fracase ni un sólo alumno*".

En pocos casos los centros se plantean de forma explícita la lucha directa contra el fracaso escolar con medidas que revisen todo lo que hace el centro desde su organización hasta el modelo curricular.

Las prácticas dominantes en los centros educativos se caracterizan por lo contrario, por la ausencia de un proyecto de centro real, compartido, coherente, asumido por todos,

revisado, evaluado. Por la falta de coordinación entre las etapas. Los profesores de etapas anteriores no tienen como horizonte los objetivos de etapas posteriores. Así difícilmente pueden garantizar aquellos aprendizajes que son base y fundamento de los aprendizajes posteriores. La organización es fuertemente jerárquica y de escasa participación o de colegialidad impuesta tanto en el profesorado como en los alumnos. La balcanización de los centros es una realidad preocupante por los intereses corporativos (tiempos y espacios en función de los intereses privados del profesor), departamentales y disciplinares, que hacen que los intereses de los alumnos y de aspectos fundamentales para ellos como la orientación y la tutoría aparezcan como secundarios e intrascendentes.

Las prácticas dominantes en las aulas presentan una relación débil, ambigua y confusa entre las actividades de enseñanza y aprendizaje y los objetivos generales de la etapa. Se pretenden homogéneas y se funciona como si lo fueran: clase "magistral" donde lo importante es la transmisión y asimilación de la información donde quedan en un segundo plano las actividades procedimentales y el cultivo de actitudes. Lo mismo para todos y de la misma manera. El currículum oficial es el currículum dominante impuesto que es enciclopédico, selectivo y erudito y no responde a los saberes básicos y fundamentales que todo ciudadano debe poseer. Ello conlleva la carrera por dar todo el contenido en una lucha contra el tiempo y las limitaciones que tiene cada grupo de alumnos. Como eso es difícil se "bajan" los contenidos y se dice que baja el nivel. Eso crea problemas porque no se tienen en cuenta las necesidades concretas de los alumnos concretos. Además las interacciones en el aula están centradas en la relación unidireccional profesor-alumno con escasa interacción colaborativa alumno-alumno.

Todos estos desajustes requieren un cambio de mentalidad progresivo, mediante la reflexión individual y colectiva para no caer en la locura o en la depresión. Poner en marcha foros de debate y apoyos eficaces de las administraciones educativas a través de las instituciones de formación del profesorado.

Podemos afirmar, también sin temor a equivocarnos, que la lucha contra el fracaso escolar está directamente relacionada con la lucha por la escuela pública. Solo en la medida que introduzcamos de forma creciente el modelo de Escuela Pública que defendemos en esa medida se hará eficaz la respuesta que se ha de dar al problema del fracaso escolar.

Ello implica una escuela comprensiva que pretende garantizar a todos los niños y jóvenes en edad escolar, en cada una de las etapas de la educación básica, todos los aprendizajes que se consideran básicos y fundamentales en el sentido estricto de que son base y fundamento de los aprendizajes posteriores (Domínguez, 2000). Esos aprendizajes están relacionados con las cinco categorías de capacidades que plantean los objetivos generales de las etapas educativas. Esos aprendizajes son al mismo tiempo individuales y comunitarios. Sólo una comunidad de aprendizaje, de investigación, acción y convivencia puede garantizarlos. Solo una escuela comprensiva puede ser integradora en la que los alumnos diversos se acepten mutuamente y aprendan a convivir, a respetarse y a trabajar juntos, La comprensividad y la atención a la diversidad deben ir inseparablemente unidas. Son la base de la lucha contra el fracaso escolar.

Por ello se impone desde lo institucional proponer realmente un currículum comprensivo (actividad cognitiva, actividad convivencial, actividad técnico-productiva) saliendo de la actual propuesta de un currículum selectivo. Sin embargo se acentúa esta dirección con el Partido Popular y su reforma de la Reforma. Es imprescindible formar al profesorado en el objetivo central que se propone la reforma del 90: hacer enseñanza comprensiva desde los 0 a los 16 años. Ello implica el aprendizaje de la elaboración de proyectos curriculares comprensivos que ofrezcan posibilidades de atención a la diversidad de los alumnos. También

se impone arbitrar medidas de flexibilidad espacio temporal (estructura acordeón) en la consecución de los objetivos de las etapas.

En el centro educativo hay que proponer la elaboración de un proyecto de centro real, compartido, asumido por todos, revisado, evaluado que se base en la participación de la comunidad educativa democrática (no estamental). Trabajar en la dirección de una organización democrática del centro donde se eligen los órganos unipersonales y colegiados del centro y se profundiza la participación democrática en la toma de decisiones implicando a la comunidad local en la gestión y a la comunidad de aprendizaje en la ejecución del proyecto. En el modelo de escuela pública es necesaria la superación de los intereses corporativos modificando la mirada: puesta en los alumnos proponiendo una eficaz comunidad de convivencia y aprendizaje. Aparecen como fundamentales determinados servicios (Orientación) y funciones (tutorías) facilitadores de una atención eficaz a la diversidad. Se recogen específicamente estrategias de apoyo, compensación de las desigualdades, valoración de la aportación a la inteligencia colectiva desde las capacidades de cada uno y la lucha contra el fracaso escolar. Es imprescindible plantearse de forma imaginativa la habilitación de todos los espacios y tiempos del centro para hacer posible la comunidad de aprendizaje a tiempo completo. Se ponen los medios en la estructura del centro y en su gestión para hacer real la comunidad de aprendizaje: relación entre los departamentos, trabajo en equipo, incorporación de otros miembros de la comunidad,...

Las aulas se pretenden tan diversas como diversos son los alumnos y para ello se utilizan diversas estrategias pedagógicas para hacer eficaces las medidas de atención a la diversidad. La clase magistral es un recurso más cuando es necesaria. Se hace eficaz el currículum comprensivo con adaptaciones y diversificaciones curriculares necesarias y así responde a los saberes básicos y fundamentales que todo ciudadano debe poseer. No hay agobios de tiempo ya que se da a cada alumno el tiempo necesario para la adquisición de esos aprendizajes básicos en el desarrollo máximo de sus capacidades. Se tiene en cuenta las necesidades concretas de los alumnos concretos. Las interacciones en el aula son complejas, ricas y diversas creando y experimentando una comunidad de aprendizaje y convivencia democrática. Hay una fuerte interacción colaborativa y dialógica entre todos en el aula y en el centro.

Es imprescindible que el profesorado cambie de mentalidad y sepa asumir sus responsabilidades, salga de la cultura de la queja y del victimismo justificador y nos pongamos a trabajar a tope en la lucha contra el fracaso escolar y por profundizar el modelo de escuela pública.

6. ENCENDER Y ALIMENTAR LA LLAMA DE LA ESPERANZA

La gran apuesta de la escuela pública es su capacidad para tener a todos, acoger y dar respuesta a las necesidades de todos. Debe ser un orgullo para los que trabajamos en ella el que en su seno estén los inmigrantes, los gitanos, los menos poderosos, los económicamente más débiles... los excluidos de la escuela privada (concertada o no). Su gran fuerza es que es capaz de realizar un proyecto realmente humanizador, abarcador de todos los seres humanos sin ningún tipo de exclusión.

Lo que hace que la escuela pública sea tal es que hace del servicio público de la educación un espacio en el que todos encuentran su espacio para el desarrollo pleno de sus capacidades. Es público porque no excluye a nadie y deja de serlo en el momento que segrega a los que no entran en determinados propósitos homogenizadores que pretenden igualar a todos con un alumno-tipo que no existe en la realidad. Lo que existe es la diversi-

dad y la diferencia entre todos y cada uno de los alumnos como existe la diversidad entre todos y cada uno de los profesores. La diversidad es lo normal, lo habitual, es positivo y es enriquecedor. Ello nos exige creatividad, coherencia, compromiso, implicación, esperanza y lucha contra la impotencia y el fatalismo. Sin embargo hemos hecho normal lo que no lo es, la desigualdad que domina en la vida y en la sociedad.

La escuela pública actual debe actuar de reequilibradora (estructura disipativa) de los desequilibrios sociales provocados por la desigualdad y la marginación, la insolvencia y la inutilidad. (Fdez de Castro, 2000)

Lo que hace que la escuela pública sea tal o que camine hacia un modelo que hay que construir es el planteamiento explícito de que todos los alumnos tienen sitio dentro del sistema educativo porque éstos desarrollan en él todas sus potencialidades como seres humanos, construyen su identidad personal y se abren al proceso de conocimiento humano porque han aprendido a significar su propia realidad desde sí mismo y junto a los demás. Ello no implica la igualdad de resultados sino la construcción de personas que conociéndose a sí mismas dan sentido a su propia realidad y se sitúan en ella con la autonomía necesaria para dar respuesta a las exigencias de autoorganización de sus vidas en el colectivo social en que viven y conocen.

El modelo de Escuela Pública es el espacio y el lugar de encuentro de la diversidad en el que se atiende a toda la diversidad humana reconociéndola como un valor irrenunciable capaz de dar sentido a la educación de todos los ciudadanos que pasan por ella. Esta diversidad es la que hace que sea un modelo superior en los procesos de humanización a cualquier otro que priva a muchos de estar con los demás. Se pueden dar datos más que suficientes de cómo muchas escuelas privadas (concertadas o no) lo son porque privan a algunos, por distintas razones, de estar con todos y de ser como los demás. Como también hay centros educativos de titularidad pública que por diversas razones (prestigio, mantener determinada "clientela", etc.) procuran alejar y excluir a un número determinado de alumnos potenciales porque pueden ser un obstáculo a los intereses privados de quien forma la mal llamada comunidad educativa. En definitiva hacen de los centros de titularidad pública, centros privados porque en ellos no están todos los alumnos que forman parte de la comunidad humana en la que está ubicado.

Todos estos son motivos para que recuperemos la esperanza, la utopía. Es posible mirar el modelo de Escuela Pública que hoy necesita la sociedad del conocimiento donde los cambios de la planetariedad (Morin 1993) que nos acercan a los demás en la creación de un sujeto colectivo que se construye en el mestizaje, en la relación profunda con los demás y con el entorno, sin miedo al "otro", en la comprensión de la complejidad desde la interdisciplinariedad y la unidad del conocimiento (Morin, 1992; Capra, 1998; Vilar, 1998), en la construcción de la fraternidad humana como elemento integrador de la libertad y la igualdad.

Hay una dinámica en el seno de la sociedad que si sabemos percibirla nos llevará a reconocer esas fuerzas subyacentes, en la dinámica social, que nos muestran muchos de los elementos que debemos sacar a la luz para avivar la llama de una nueva realidad. En esa corriente transformadora de los nuevos movimientos sociales, que proponen la salida de la prehistoria de la humanidad en la que nos encontramos hacia nuevos procesos humanizadores, se encuentra el movimiento de la renovación de la escuela y de la construcción de un modelo de escuela pública que se desarrolle en la cotidianidad de la tarea de apropiación del conocimiento humano y del desarrollo pleno de todas y cada una de las personas. Otra escuela es posible y ya se está construyendo.

Referencias bibliográficas

- AA.VV. (1998). *Por la Escuela Pública*. Madrid: CIVES.
- AA.VV. (1999). *Escuela pública y sociedad neoliberal*. Madrid: Miño y Dávila.
- AA.VV. (1999). *La educación en el siglo XXI. Los retos del futuro inmediato*. Barcelona: Graó.
- Attali, J. (2000). *Fraternidades*. Barcelona: Paidós
- Beck, U., Giddens, A. y Lash, S. (1997). *Modernidad reflexiva. Política, tradición y estética en el orden social moderno*.
- Capra, F. (1998). *La trama de la vida*. Madrid: Anagrama.
- Carbonell J.(1998). La escuela pública hoy. 5ª jornada de educación. *El valor de educar*. Ayto de Alcorcón.
- Carbonell, J. (2001). *La aventura de innovar. El cambio en la escuela*. Madrid: Morata.
- Cariel, I. (1998). La escuela pública a subasta en Francia, en *Le Monde Diplomatique*, Noviembre, pg.29
- Castells, M. (2001). *La era de la información. Economía, sociedad y poder*. La sociedad red (1997). El poder de la identidad (1997). El fin del milenio (1998). Edit Alianza. Madrid.
- Castoriadis, C. (1998). Contra el conformismo generalizado. *Le Monde Diplomatique*, 33-34, agosto-septiembre, 34.
- Delors, J. (1996). *La educación encierra un tesoro*. Madrid: Santillana/UNESCO.
- Domínguez, J. (2000). Currículum comprensivo y formación del profesorado. Ponencia multicopiada. Cuenca.
- Feito, R. (1998). Escuela pública, escuela concertada y escuela privada. *Claves de Razón Práctica*, 86, octubre.
- Fernández de Castro, I. (2000). La Escuela Pública y la reproducción social. *XXV Escuela de Verano de Acción educativa*.
- Fernández de Castro, I. y Rogero, J. (2001). *Escuela pública. Democracia y poder*. Madrid: Miño y Dávila.
- Forrester, V. (1998). *El horror económico*. México: Fondo de cultura económica
- García Roca, J. (1992). *Público y privado en la acción social. Del estado del Bienestar al Estado social*. Madrid: Popular.
- Gentili, P. (1997). El Consenso de Washington y la crisis de la educación. *Archipiélago*, 2, 55-65
- Gentili, P. y otros (1997). *Cultura, política y currículo. Ensayos sobre la crisis de la escuela pública*. Buenos Aires: Losada.
- Gimeno, J. (1996). Los retos de la educación pública. *Cuadernos de Pedagogía*, 248.
- Gimeno, J. (2000). *La educación obligatoria: su sentido educativo y social*. Madrid: Morata.
- Gutiérrez, F. y Prado, C. (1998). *Ecopedagogía y Ciudadanía Planetaria*. Heredia: Editorial pec.97. Costa Rica.
- Hargreaves, H. (1996). *Profesorado, cultura y postmodernidad*. Madrid: Morata
- Kemmis, S. (1988). El currículum: más allá de la teoría de la reproducción. Madrid: Morata.
- Lazuly, P. (1998). La ideología del cliente. *Monde Diplomatique*, 38, Diciembre
- López-Feal, R. (1998). *Mundialización y perfiles profesionales*. Barcelona: ICE-Horsori.
- Marchesi, A. y Martín, E. (1998). *Calidad de la enseñanza en tiempos de cambio*. Madrid: Alianza.
- Martínez Bonafé, J. (1998). *Trabajar en la escuela. Profesorado y reformas en el umbral del siglo XXI*. Buenos Aires: Miño y Dávila Editores.
- Mata, Marta (1997). *La educación pública*. Barcelona: Ediciones Destino.
- Morin, E. (1.993). *Las ideas. El método tomo IV*. Madrid: Cátedra
- Morin, E. (1994). *Introducción al pensamiento complejo*. Barcelona: Gedisa.
- Morin, E. (1999). *La tete bien faite. Repenser la réforme, réformer la pensée*. París: Seuil.
- VV.AA. (1997). *¿Cómo hacemos posible la Escuela Pública hoy?*. Mesa Confederal de MRP. Conclusiones del III Congreso. Torremolinos 1997.

- Morin, E. y Kern A.B. (1993). *Tierra Patria*. Barcelona: Kairós.
- Petrella, R (2000). Cinco trampas tendidas a la educación. La enseñanza tomada como rehén. *Le Monde Diplomatique*, octubre, 26.
- Sotelo, I. (1996). Lo estatal, lo público y lo privado. *Cuadernos de Pedagogía*, 248.
- Tonucci, F. (1997): *La ciudad de los niños. Un modo nuevo de pensar la ciudad*. Ed. Fundación Germán Sánchez
- Vilar, S. (1997): *La nueva racionalidad. Comprender la complejidad con métodos transdisciplinarios*. Barcelona: Ed. Kairós.
- VV.AA. (1999). *Trabajar con la diversidad, superar la desigualdad; claves pedagógicas*. Ed. Confederación Estatal de MRP. XVIII Encuentro estatal. Gandía 1999.