

Unión europea: una escuela, ¿para qué?

Una reflexión sobre Constitución Europea, vida social, educación y profesorado

GONZALO ROMERO IZARRA*

El individuo de mercado puede conocer o no las consecuencias de su irracional consumo, pero, este consumo inhumano y asocial, permite al mercado único global seguir subsistiendo. La historia reciente demuestra que el crecimiento económico y el aumento de los beneficios empresariales se producen de forma interrelacionada con el aumento de las desigualdades. ¿Le importará esto a la escuela aquí y ahora?

1. Al amparo de la legislación europea, el dinero

No descubrimos nada nuevo al afirmar que el actual proyecto de Unión Europea nos convoca a los ciudadanos que vivimos bajo su paraguas legislativo a cumplir objetivos fundamentalmente económicos, supuesto que las condiciones de convergencia de las economías de los países miembros, fijadas en los acuerdos de Maastricht, han perseguido hacer homogéneas las macromagnitudes vinculadas al dinero: déficit público, deuda pública, tipos de interés, inflación y paridad de las monedas (Morán, 2003). La moneda que aúna los intercambios de capital en el territorio de la Unión Europea, el euro, unifica el lenguaje en el que se expresan las relaciones sociales en el capitalismo. Ese lenguaje y esas relaciones están mediadas por el dinero. Los protagonistas de la Constitución Europea que en febrero va a someterse a ratificación o no, no son todas las personas que habitan sus diferentes países ni siquiera los estados miembros, sino aquellos que controlan los poderes fácticos cuyo único objetivo es el beneficio empresarial. No cualquier beneficio empresarial, sino aquel que sirva al Mercado Único. Un Mercado Único y global, competitivo con la economía del imperio norteamericano, es decir, fraude de ley

* Gonzalo Romero Izarra. Profesor del Departamento de Didáctica de la Universidad de Alcalá en Madrid. Miembro de la Asociación Cultural Candela y del Área de educación, exclusión y menores del Movimiento contra la globalización, Europa del capital y de la guerra.

generalizado en el mercado de trabajo, ruptura de las políticas del llamado estado del bienestar violando sistemáticamente las normas laborales para con los sectores más precarizados (mujeres, jóvenes, inmigrantes).

Bajo este contexto “legal” que someramente he expresado, no es de extrañar que en la Constitución de la UE los pueblos desaparezcan como agentes fundadores, en beneficio de los ciudadanos. Un ciudadano sin pueblo, sin pertenencia ni contexto, sin referente social que lo constituya, es el mejor caldo de cultivo para la gestación de un individuo “de mercado”. El individuo de mercado consume impunemente, ajeno al destroz vital que genere a su alrededor. Imbuido de realidad virtual, más que vivir, subsiste. Aunque aporte su “plus” para que cuadren las cifras que necesita la “eficacia económica”. El individuo de mercado puede conocer o no las consecuencias de su irracional consumo, pero está sumido irremediabilmente en un embudo competitivo que le fagocita de su condición humana, de su condición social y solidaria con los demás¹. Su consumo inhu-

1 CASCANTE, C. (1997). Neoliberalismo y educación. El futuro, que ya está presente, que nos preparan. *Utopías*. Núm. 172. vol 2. Págs. 18 y ss. “La difusión de esta ideología hegemónica se realiza fundamentalmente a través de los medios de comunicación. La evidencia de la realidad social, política y económica “no existe” para la mayoría de la población, que construye su propia realidad y sus propios esquemas de análisis de la misma a partir de la imagen que los medios de comunicación le proporcionan (realidad virtual)”. Pág. 20.



mano y asocial, eso sí, permite al mercado único global seguir subsistiendo. La historia reciente demuestra que el crecimiento económico y el aumento de los beneficios empresariales se producen de forma interrelacionada con el aumento de las desigualdades.

Bajo esta situación legal, la política educativa actual no deja de ser un vehículo de expresión de los intereses de las clases dominantes, bajo las ideas fuerza de “capital humano”², “sociedad de la información” o la machacona insistencia en el concepto de “educación permanente” y el concepto de “calidad educativa”, que, usado en boca de quienes tienen el control de los medios, expropia al individuo de un auténtico ejercicio de la libertad de decisión, supuesto que es el mercado el que determina el futuro de las colectividades y el que dicta qué tipo de calidad es el que necesita. Dicho de otro modo, el tipo de formación “permanente” y de “cali-

2 En RECIO, A. (2001) “Low pay in Spain” en *Transfer, European Review of Labour and Research*. Bruxelles, Summer 2001 Vol 7 number 2 p 321-337. La teoría del capital humano fue formulada a finales de la década de los 50 en Estados Unidos por economistas de la escuela de Chicago (Mincer, Becker) dentro de un programa de investigación cuyo objetivo explícito era el de demostrar la superioridad del mercado y la iniciativa privada, así como legitimar las diferencias salariales existentes en todas las economías capitalistas. De hecho la misma acepción de capital humano no es neutral, sino que está orientada a difuminar la existencia de clases sociales, al considerar que de la misma forma que los capitalistas poseen medios de producción el resto de personas son propietarias de capital humano. Este, al igual que el capital físico, puede acrecentarse por medio de inversiones, en este caso las inversiones que hacen los individuos en su propia formación.

dad” que las empresas y las multinacionales estén demandando. Obligación de los trabajadores a adaptarse a un entorno productivo que cambia sin cesar: porque las tecnologías evolucionan, los productos cambian, las reestructuraciones y las reorganizaciones conducen a cambiar de puesto de trabajo, porque la competitividad precariza el empleo. Esta es la necesaria adaptación, sospechamos, a lo que los legisladores europeos llaman “de la sociedad”. Como apunta Hirtt (2003), “estos incessantes reciclajes cuestan mucho tiempo y dinero. Iniciar a un trabajador en las particularidades de un entorno de producción específico es una inversión larga y pesada, que retrasa la puesta en marcha de las innovaciones. La multiplicación de los costes, derivada de la fuerte rotación de la mano de obra y de las tecnologías, se vuelve rápidamente prohibitiva.” Sin embargo, la naturaleza de las técnicas empleadas, su complejidad cada vez mayor, hace que la importancia de los saberes, y por lo tanto de la formación, sea cada vez más crucial. ¿Cómo resolver este dilema? Por medio del “aprendizaje a lo largo de toda la vida”. Esta doctrina, explica la OCDE, “se basa en gran parte en la idea de que la preparación para la vida activa ya no puede ser considerada como definitiva y que los trabajadores deben recibir una formación continua durante su vida profesional para poder seguir siendo productivos y empleables”. Empleabilidad y productividad: el proyecto no tiene, pues, ninguna ambición humanista. No se trata de hacer aprender a todos y durante toda la vida los tesoros de la ciencia, de las técnicas, de la historia, de la economía, de la filosofía, de las artes, de la

literatura, de las lenguas antiguas ni de las culturas extranjeras. La adaptación de los sistemas de educación a este objetivo constituye, a ojos de la Comisión europea, “el más importante de los desafíos a los que todos los Estados miembros se enfrentan”. Esto implica esencialmente tres cosas: “adaptabilidad”, “responsabilización”, “desregulación”.

Es así como prácticamente todas las reformas educativas europeas ya en sus preámbulos nos animan a los profesionales de la educación al empeño de formar individuos para las necesidades permanentemente cambiantes de la sociedad. Pero como se da la circunstancia de que pueblo, persona, hombre, mujer, mundo, vida... son palabras clave que, conexionadas y cohesionadas razonablemente, fundamentan toda práctica educativa, y toda práctica educativa, por ende, parte de una cosmovisión que ha de ser explicitada con toda claridad, explicitamos entonces que la sociedad cambiante a la que se refieren es el libre juego del mercado que juega con las cartas marcadas: la tendencia creciente hacia la desigualdad social, un trabajo cuyo volumen decrece y se encamina hacia una progresiva descualificación a cambio de unos pocos nuevos empleos altamente cualificados.

Nos encontramos, pues, en una situación en la que el mercado lo que requiere no es una mayor cualificación de la mano de obra, sino todo lo contrario. El sistema educativo produce un volumen global de mano de obra excesivamente cualificada para sus necesidades, lo que Cascante llama “sobreeducación”.³ Entonces, sospechamos del propósito de las políticas educativas neoliberales, y la que propugna la constitución europea lo es, en tanto en cuanto intentan adecuarse a la desigualdad social mediante la desigualdad educativa. Como muestra, varios botones:

La Sección 6 del Capítulo III del texto de la Constitución europea, en su artículo III-132.1

3 CASCANTE, C. (1997). Neoliberalismo y educación. El futuro, que ya está presente, que nos preparan. *Utopías*. Núm. 172. vol 2. Págs. 18 y ss. En la que aunque pudieran cubrirse todos los puestos demandados por el sistema productivo para los que en la actualidad no existen las cualificaciones adecuadas, eso no supondría más que un incremento de un porcentaje mínimo de los empleos actuales.

nos refiere lo siguiente: “Para promover los intereses de los consumidores y garantizarles un alto nivel de protección, la Unión contribuirá a proteger la salud, la seguridad y los intereses económicos de los consumidores, así como a promover su derecho a la información, a la educación y a organizarse para salvaguardar sus intereses”. El acceso igualitario a la educación queda constreñido entonces al acceso al consumo. Serás protegido en tanto en cuanto tus deseos ilimitados de consumir permanezcan permanentes. Queda reducido al absurdo la pretensión de autogestión formada en la solidaridad cuya pretensión fuese la de borrar las diferencias generadas por la división del trabajo. Ni siquiera el hecho de que el sistema educativo, obligatorio desde las reformas emanadas por la Ilustración, suponga un medio para dotar al conjunto de la población de suficientes recursos culturales para poder actuar autónomamente en la vida social y permitirnos ejercer el control efectivo de esa vida social, necesariamente solidaria, si de humanos hablamos. Nada de eso, el proceso “deseducativo” —digámoslo desde ya— está dedicado a que las personas inviertan en educación sobre la base de cálculos racionales con objeto de aumentar su renta futura. Servido queda entonces el análisis: todo lo que suceda a partir de aquí, será exclusiva responsabilidad del individuo. Trampa tramposa que conviene desmontar para ubicarnos en el paradigma del hombre y la mujer educada.

2. Breve recorrido histórico que reglamenta la “trampa”

A finales de los años 80 del siglo pasado, los sistemas educativos de los países industrializados fueron sometidos a diversas reformas, una vez cerrados diversos procesos de crítica a los sistemas escolares. Nico Hirtt⁴ enumera con precisión los elementos comunes de la legislación europea en materia

4 HIRTT, N (2001). *Los tres ejes de la mercantilización escolar*. Cuadernos del CAUM. Madrid.

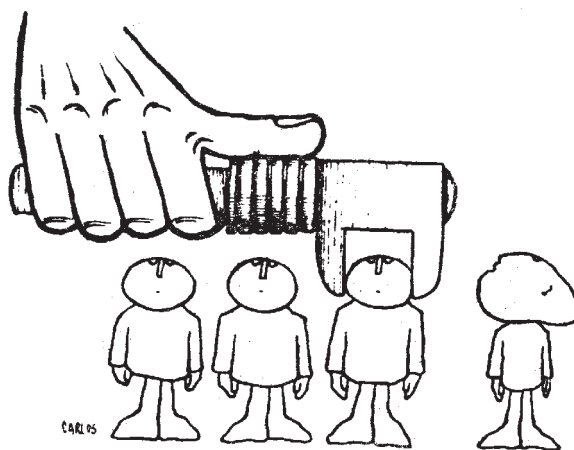
La tesis sostenida aquí es que esos cambios vienen de un intento de adecuación profunda de la escuela a las nuevas exigencias de la economía capitalista. Lo que se está llevando a cabo es el paso de la “era de la masificación” de la enseñanza a la era de la “mercantilización”.

“escolar”: descentralizaciones, desreglamentaciones, autonomía creciente de los centros escolares, reducción y desregulación de los programas, “aproximación por las competencias”, disminución del número de horas de clase para el alumnado, mecenazgo por parte del mundo empresarial, introducción masiva de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC), y el fomento de la enseñanza privada y de los pagos “extras” de determinadas actividades dentro de las escuelas. Un estudio pormenorizado de esta legislación invita a darnos cuenta de la similitud de las políticas educativas desarrolladas en el conjunto del mundo capitalista globalizado y de lo que se esconde detrás de la legislación que ejecuta la política que está entre las bambalinas de la ley.

No se nos puede escapar la sospecha de que los dictadores de la relación económica persigan situar a la escuela en el plano de una relación mercantilista. La proliferación de términos, en la legislación “educativa”, como *sociedad del conocimiento*, *liberación del tejido escolar*, *formulación escolar flexible*, *acortar el tiempo de respuesta del alumnado*, etc. Estos son algunos de los principios que la OCDE (Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos) preconiza para que la escuela del siglo XXI sea realmente eficaz. La eficacia de la trampa, la trampa de la eficacia.

Llama la atención la terminología repetitiva en los textos legislativos de los países de la Unión Europea, en donde se recuerda que la escuela debe adaptarse a los retos de la sociedad “del conocimiento y la información”. Las escuelas, los sistemas educativos, parece que son ahora los servidores de la competición económica. Esta nueva adecuación entre la escuela y la economía se realiza tanto en el plano de los contenidos enseñados como en el de los métodos (prácticas pedagógicas y de gestión) y en el de las estructuras. Los sistemas de educación y de formación, dicen los expertos de la Comisión europea, contribuirán a la competitividad europea, siempre que se adapten a las características de la empresa del año 2000. Características ya del año 2005. Incidamos en el texto constitucional sometido a consulta:

En la Sección 4 del Capítulo V, artículo III-182 del texto de la Constitución europea se



dice que “La Unión contribuirá al desarrollo de una educación de calidad fomentando la cooperación entre los Estados miembros, y si fuere necesario, apoyando y completando la acción de éstos (...); la acción de la Unión se encaminará a: favorecer la movilidad de estudiantes y profesores, fomentando en particular el reconocimiento académico de los títulos y de los períodos de estudios; promover la cooperación entre los centros docentes; incrementar el intercambio de información y experiencias sobre las cuestiones comunes a los sistemas de formación de los Estados miembros; fomentar el desarrollo de la educación a distancia. Asimismo en el artículo III-183 se indica que “la Unión desarrollará una política de formación profesional que refuerce y complete las acciones de los Estados miembros, facilitando la adaptación a las transformaciones industriales, especialmente mediante la formación y la reconversión profesionales, mejorando la formación profesional inicial y permanente, para facilitar la reinserción profesional en el mercado laboral (...); estimular la cooperación en materia de formación entre centros de enseñanza y empresas.” Nada nuevo bajo el sol de la especulación teórica el indicar que este estímulo legal por la formación profesional adaptada a las transformaciones industriales, y el empeño por la llamada “educación a distancia” alentando la movilidad, tiene que ver con las actitudes sociales más premiadas a los que el sistema educativo debe plegarse: el fomento de la competitividad individual.

Esta Europa necesita, sospechamos, de un sistema educativo que centre la explicación de las desigualdades laborales en el

individuo, como antes apuntábamos. Durante treinta años, los sectores económicos habían concentrado su atención en el desarrollo cuantitativo de la enseñanza. El fin de la masificación les permite volverse hacia los aspectos cualitativos. Lo hacen con mayor fuerza teniendo en cuenta que el cambio radical de las condiciones de la producción y la exacerbación de las luchas competitivas hace que sea urgente, según ellos, una reforma fundamental de la enseñanza: en el plano de las estructuras de los contenidos enseñados y de los métodos. Para ello es necesario que el funcionamiento de las instituciones que organizan y regulan el proceso de producción capitalista, medien en los diferentes conflictos sociales asociados a la misma trama del mercado único. Es hora ya de poner negro sobre blanco en esta cuestión: no existe correspondencia entre la calidad del sistema escolar y la cualificación laboral. Supuesto que ello depende de las pautas de organización del trabajo adoptadas por las empresas. La capacidad del sistema educativo para actuar como un potente medio para avanzar hacia una sociedad más justa, más equitativa, más humana, dependerá de la capacidad que tengamos para poner en relación escuela —y aquí los que nos consideramos educadores tenemos una tarea ardua, pero hermosa— y vida social, poniendo en cuestión y debatiendo sobre el orden existente. Viviendo en la comunidad escolar el encuentro y la formación cooperativa como un empeño irrenunciable. Se hace necesario cortocircuitar por la vía de los hechos vividos en las comunidades educativas, la lógica irracional del capitalismo. Empezando, quizás, por poner en cuestión la idea que subyace en el texto de la propia Constitución europea y que hemos tratado de mostrar: la aceptación de las desigualdades que se producen a la salida (y por mor) del propio sistema educativo y en cuya creación intervienen otras instituciones diferentes del sistema escolar. No es verdad que el aumento de la productividad que generará supuestamente el aumento de la educación provocará por sí mismo el crecimiento de los buenos empleos.

3. Un profesorado para educar-nos “entre” nosotros

Una de las cuestiones más candentes hoy, si tenemos en cuenta las letras vertidas e

invertidas en los textos sobre teoría pedagógica, es la de “educar en los derechos humanos”. La legislación europea en materia educativa se asienta sobre el “derecho a la educación de todos y todas”. Pero como apunta Rogero⁵, el asunto fundamental es explicitar qué entendemos por “derecho a la educación”. Es por ello que antes aún que dedicarnos a desarrollar las diferentes “didácticas” que desarrollan el currículo escolar, sería deseable que los claustros de profesores dialogasen sobre lo que entendemos por este fundamental derecho. El derecho a la educación se cumple sólo cuando se dan los recursos suficientes para que se dé una escolarización que atienda a la diversidad de las personas, a todas y cada una en el seno de la comunidad educativa para hacer que sus experiencias de convivencia y aprendizaje le lleven al desarrollo pleno de sus potencialidades. Siguiendo la tesis de Rogero. “se trata de resituar el significado del derecho a la educación en la dirección de proponer una educación liberadora de las manipulaciones del poder, que promueva el desarrollo de sujetos en proceso de construirse permanentemente como tales sujetos en el corazón del sujeto colectivo de la comunidad educativa y social en la que vive (se vive), conoce (se conoce) y produce (se produce)”.

Es desde la perspectiva y desde el paradigma de comunidad educativa interdependiente (de todos y todas sus miembros: alumnado, profesorado, padres y madres y personal no docente) desde el que nosotros hablamos de los principios de procedimiento que deberían guiarnos a la hora de desarrollar proyectos de intervención educativa. Todos y todas los miembros de la comunidad educativa deberían ser partícipes de las deci-

5 ROGERO, J. *Derecho a la educación. Obligación de ser quien soy*. Revista Rescoldos. Núm. 11. Derechos y libertades. Pág. 7 y ss. La tesis de Rogero es que “la identificación del derecho a la educación con el cumplimiento de la escolarización obligatoria supone no significar ese derecho como algo más, íntimamente relacionado con el significado que damos a la educación que va mucho más allá de la escolarización y que en determinados casos se debería oponer a ella. Hoy no es fácil denunciar el quebranto de este derecho pues las concepciones sobre educación son muy diversas”.

siones curriculares. Elaborar juntos un programa teórico de construcción y reconstrucción de hechos, prácticas y pensamientos que plantean problemas a la política, a la teoría educativa y social y a la pedagogía. Interrogarnos juntos –buscando espacios y tiempos para este diálogo intercomunitario– acerca de las lógicas de construcción de la sociedad actual (desempleo, intolerancia, feminización de la pobreza y de la precariedad, nuestra sexualidad, el conformismo social, etc).

El profesorado entonces puede servir en principio de guía al resto de la comunidad educativa para intentar desarrollar un concepto ampliado de pedagogía en el que se especifiquen las relaciones entre el conocimiento, el deseo, el poder, la autoridad y la identidad. Pero para ello es preciso reconocer y estar dispuestos a debatir conjuntamente algunas cuestiones. Por ejemplo la del concepto de educación que “manejamos”. La educación no es sólo formación de habilidades cognitivas, sino la formación de identidades colectivas, el desarrollo de personas autónomas, la educación es por ello una tarea política. La pedagogía debe ser en el aula un espacio de diálogo y de conflicto, donde el profesorado se sitúa como mediador de ambos. El profesorado es también y muy especialmente un pedagogo que señala las condiciones específicas en que el conocimiento, el poder y las identidades entran en juego como parte de una concepción más amplia de la vida social. Se nos hace necesario no ver la pedagogía como una cuestión disciplinaria, una simple metodología o un proceso que simplemente ha de ser transmitido.

Los referentes éticos y políticos que dan significado a la pedagogía, a la didáctica, al método como parte de ella, están dentro de la historia, de la lucha y de la intervención humana. El aula debe dejarse penetrar por ellas. Nuestro alumnado entra en la comunidad educativa no como un conjunto vacío, sino lleno de representaciones subjetivas. Toda la política hegemónica preñada de individualismo, de alfabetización “yoica”, está en el subconsciente colectivo de nuestro alumnado y en el trasfondo –reconozcámoslo– de

nosotros mismos. Somos plenamente conscientes de la enorme tarea que se le encomienda a la escuela, como portadora de educación y también somos conscientes de que no sólo la escuela –y por ende, el profesorado dentro de ella– es el ámbito social en donde las personas nos educamos. Pero entre el “todo” y la “nada” nuestra apuesta es que podemos hacer algo. La escuela es un espacio vital único en donde por primera vez y quizás única en nuestras vidas vamos a convivir conjuntamente en un espacio y un tiempo que es preciso llenarle de sentido también vital. No partimos de cero. La historia de la pedagogía, la historia de la educación está preñada de teorías enraizadas en prácticas que inundan maravillosos signos culturales que consideran al ser humano no como un mero “capital humano” o como fuerza de trabajo, sino como ciudadanos creativos, como personas llenas de capacidades y actividades simbólicas que toman partido en la construcción de sus propias identidades. Y que nos convocan a desarrollarnos plenamente como productores culturales en el orden de la experiencia, desde donde parte todo conocimiento. “Bajar o subir al temblor del encuentro con los otros, renombrar allí donde la herida, allí donde estalle la vida que resista, incluir la distorsión de la lengua en un proyecto de escritura que ponga en conflicto nuestras relaciones simbólicas y políticas con el reino de los asesinos, el de los usurpadores del lenguaje” (Falcón, 2004)⁶. Pronunciar “nosotros” y reconocernos en la solidaridad y el encuentro.

A grandes trazos, los cambios que nos han producido en el sistema económico y social y que se hallan en la base de los nuevos procesos de exclusión social, son estos:

En primer lugar, la llamada fragmentación de la sociedad en una serie de puntos clave que hacen de la nueva realidad un cuerpo social mucho más complejo y diverso. Junto a la creciente diversidad étnica y cultural derivada de las migraciones, las respuestas políticas que se han ofrecido no han logrado

6 FALCÓN, E. (2004). Cuatro tesis de mayo. Revista Rebelión. Cultura. 25 de mayo de 2004. www.rebelion.org

afrontar la situación jurídica y/o administrativa de muchas de las personas que se van quedando “al margen” de lo que consideramos una vida digna.

En segundo lugar, el impacto de la economía posindustrial sobre el mercado de trabajo ha desencadenado la transición hacia un modelo más basado en la información y el conocimiento, que en la producción mercantil. Pero para muchos sectores de la población, este cambio económico hacia un modelo de capitalismo no regulado prácticamente por ningún estado ha generado la aparición de nuevos colectivos y grupos de personas que sufren directamente las consecuencias más negativas de todo ello. Son los nuevos “perdedores históricos”. Se trata de grupos sociales como el de los jóvenes que ven cómo las trayectorias lineales y rápidas hacia el empleo industrial asalariado y estable da paso a la emergencia de un abanico de trayectorias de inserción muy complejo, precario y cada vez más dilatado en el tiempo.

Y en tercer lugar, la flexibilidad en los procesos de producción que tiene lugar en el marco de esta economía de la información ha originado la aparición –nada natural sino calculada metódicamente con precisión por la racionalidad del capitalismo- de un empleo de menor calidad y más precario, mientras se asiste a la destrucción de una aparte importante de empleo estable, mediante la desregulación laboral de muchos sectores que han visto deteriorar sus condiciones laborales y sus parámetros tradicionales de protección social⁷.

¿Ha de importarle esto a la escuela que pretende educar? ¿Cómo abordar este entramado social en el que nos vemos involucrados por parte del profesorado, por parte de los maestros y maestras?

Hacia una cultura de la colaboración escolar

Según Armengol (2001), el trabajo en equipo se produce de forma prácticamente

7 SUBIRATS, J. (2004). Pobreza y exclusión social. Un análisis de la realidad española y europea. Fundación La Caixa. Colección Estudio sociales. Núm 16.

natural, cuando un individuo conoce a otros individuos que han aprendido lo mismo que él, que responden fácil y naturalmente y hablan y piensan de forma similar a la suya; se sienten cómodos con él y sienten que existe un vínculo profundo entre él y los demás. Lo aceptan a él y a sus acciones porque saben como piensa y como siente sin necesidad de una explicación o una justificación. Podrán responderle adecuadamente porque, sobre la base de los indicios más sencillos, entenderán lo que quiere decir realmente o lo que desea. La cultura, es decir, las formas de pensar, las normas, los marcos de referencia, unen a la gente con una naturalidad y espontaneidad que Durkheim denominó “solidaridad mecánica”.

Sin embargo, con frecuencia las aulas configuran una realidad plural y heterogénea en la que la solidaridad mecánica basada en el compartir de usos, costumbres, normas y afectos por los otros miembros del grupo, no siempre surge de forma automática. Es por eso que a nuestro juicio, se hace necesario ir más allá de esa solidaridad mecánica, hacia una cultura de la colaboración. Dicha cultura de la colaboración se basaría en lograr el interés de los participantes por las relaciones entre las personas y los grupos y surgirá de una preocupación por promover la unidad del grupo, al mismo tiempo que considera las diferencias entre los miembros del grupo como estímulos que favorecerían las discusiones abiertas y constructivamente críticas sobre los objetos de conocimiento. La diversidad no se entendería desde esta perspectiva como un límite insalvable para la creación de una cultura grupal común, sino como una oportunidad para, desde el reconocimiento de las necesidades, opiniones, creencias y aportaciones diferentes del otro, de los otros, conseguir la interdependencia. Habrá por tanto que establecer procedimientos didácticos y relacionales en los que esta interdependencia sea el eje de la relación y la base del aprendizaje. Los programas y técnicas de aprendizaje cooperativo son una buena muestra de ellos.

La cultura de la colaboración surge y expresa un conjunto, que podríamos denominar, de creencias morales acerca del valor

otorgado a las relaciones entre personas y grupos. Esta cultura de la colaboración, en opinión de Armengol, “no nace ni crece a partir de creencias compartidas sobre la naturaleza o la organización del conjunto del currículum o los métodos de enseñanza, pero produce un impacto que se manifiesta en formas distintas sobre la práctica educativa en las escuelas. Conduce a largo plazo a la creación de un consenso pedagógico y curricular tolerante con la diferencia y la divergencia”. Actualmente se tiene cada vez más la seguridad de que la educación es una tarea colectiva. Los estudiantes tienen derecho a recibir una enseñanza de calidad y tal cosa no es posible si entre los profesores no existen planteamientos coherentes y actuaciones solidarias a partir de algunos criterios comunes. Valga esta cita para ejemplificar este planteamiento:

“La colaboración constituye la expresión más clara de la estructura colegiada que trata de generar e institucionalizar el desarrollo escolar. La colaboración ha de ser la expresión del diálogo en términos freirianos, de la participación, implicación, compromiso mutuo, apoyo, crítica y reflexión conjunta, elevación de los problemas individuales a categorías institucionales que han de estar presentes como norte y contenido de las diferentes acciones escolares” (Escudero, 1990: 212).

Será necesario propiciar estrategias que introduzcan una nueva cultura basada en normas de colaboración y nuevas relaciones entre los miembros de la comunidad educativa. Las organizaciones escolares, en fin, no son sólo estructuras: son formas de entender las relaciones sociales, son procesos de legitimación, son sistemas de significados. Si la cultura es un sistema de significados compartidos, la participación es la mejor herramienta

para fortalecer la cultura organizacional. Una cultura colaborativa es aquella en la que el funcionamiento organizativo y el talento de las personas invitan a participar. Fomentar una cultura colaborativa requiere crear condiciones para la participación en los centros. La participación hace que la colaboración sea posible y ésta da sentido a la participación. Una cultura de la participación es, por tanto, una cultura de la colaboración. La colaboración es un objetivo de la democracia escolar.

Profesores vinculados moral y socialmente más allá de la racionalidad deliberativa

La educación no puede ser racional, pues la racionalidad no ha demostrado dar cuenta de las contradicciones y vivencias de la historia personal y colectiva. En la sociedad de la alienación múltiple que estamos viviendo,

se ha invalidado la capacidad de juicio autónomo, es decir, la posibilidad de poder pensar, razonar, sentir, llegar a conclusiones y, en consecuencia, actuar por uno mismo, que es, no lo olvidemos, una construcción educativa de largo recorrido colectivo y

social. Nuestros juicios

sobre la realidad están sufriendo innumerables mediaciones no deseadas a través de la delegación de nuestro pensamiento, de nuestro lenguaje y de nuestras subjetividades en otros: en las instituciones, en los tecnócratas, en los expertos, en los medios de comunicación. La producción, la formación, el consumo, la política, el cuidado personal, el sentido de nuestras vidas no está ya en nosotros y es preciso recuperarlo para inclinar la balanza a favor nuestro; los otros, individuos solitarios, nombres propios que ejecutan las decisiones que nos fragmentan, piensan, hablan, y deciden por nosotros. El sujeto cada vez tiene menos posibilidades de explorar por sí mismo su propia realidad; por tanto,



no inventa el mundo en el que quiere vivir. Esto es patente en la escuela. Todo está ya anticipado, programado, prescrito, decidido por el currículo, por los objetivos, por los dispositivos de la evaluación.

La racionalidad curricular se concibe fuera y contra los sujetos del currículo. Éste ordena, censura y secuencia incluso las actividades didácticas más libres y autónomas, como las de descubrimiento, que dejan de desvelar el conocimiento en el preciso momento en que se prescribe qué, cómo y cuándo se ha de investigar. Un principio básico de todo currículo es la petición de principio, apoyada en las aportaciones de la pedagogía, de que la estructura narrativa favorece el trabajo del profesorado al conseguir despertar el interés del alumnado, que se siente rápidamente introducido en los temas que se proponen a discusión, y que ellos mismos proponen. Quizás nuestros chavales necesiten un espacio para poder cuestionarse la verdad o verosimilitud de las ideas que han heredado. Hemos de corregir las normas que deben regular nuestras acciones, la justicia o la bondad de una sociedad y de un mundo cuya lógica parece exigir la producción de víctimas, las condiciones que ha de tener una vida para poder ser considerada buena, el alcance y los límites que encuentra la razón en su intento de explicar la realidad. Y cada interrogante que surja debería ser como una sacudida que abra una grieta en la aparente redondez y clausura de un mundo que se nos da como algo terminado. Educarlos para entender el mundo y la vida como proyecto ligado a la acción de la persona. Y cuando las seguridades se tambalean debajo de nuestros pies, es la hora de ponerse a pensar. Pero pensar no es reproducir automáticamente y mecánicamente lo que otras personas han dicho o escrito, sino prepararlos

para que sean capaces de pensar por sí mismos, a fin de que puedan renovar creativamente la sociedad en la que viven.

Al decir que la educación debe permitir a los estudiantes, a los chicos y chicas desarrollar las herramientas que necesitan para valorar las expectativas sociales de manera crítica, queremos decir, junto a Lipman, Sharp y Oscanyan (1992) que reclamamos un papel del profesorado que no se limite solamente a alentar el juicio crítico del alumnado. Porque educar no es sólo formar personas críticas, sino el intento de desarrollar en los seres humanos la capacidad de evaluar al mundo y a sí mismos objetivamente, así como de expresarse con fluidez y de forma creativa. La formación del pensamiento crítico es sólo parte de la labor del profesorado. El alumnado debe ser capaz de entender que, aunque la capacidad de distanciamiento para observar objetivamente las instituciones que le rodean es esencial, no es suficiente. Si uno está dispuesto a ser crítico, debe proponer nuevas y mejores alternativas.

Referencias Bibliográficas

- ARMENGOL, C. (2001) *La cultura de la colaboración. Reto para una enseñanza de calidad*. Madrid: La muralla.
- ESCUADERO, J.M. (1990) *El centro comollugar de cambio educativo: la perspectiva de la colaboración*. Conferencia I Congreso Interuniversitario de Organización Escolar. Barcelona.
- HIRTT, N. (2003). *Los nuevos amos de la escuela*. Madrid. Minor ensayo.
- MORÁN, A. (2003). Globalización, trabajos, precariedades. *Revista Rescaldos*. Núm 9. 2º Semestre 2003.
- LIPMAN, M. SHARP, A.M y OSCANYAN, F.S. (1992). *La filosofía en el aula*. Madrid: De la Torre.