

En torno al tema de la calidad en educación. Realidad y leyes

FÉLIX E. GONZÁLEZ JIMÉNEZ
ESCOLÁSTICA MACÍAS GÓMEZ
Universidad Complutense de Madrid

RESUMEN

El término “calidad” es impreciso, puede utilizarse para fines distintos y hasta opuestos. Una buena educación depende de sus precedentes en cada caso, también del conocimiento, interés y compromiso puestos en su consecución. Lo legislado últimamente sobre educación no favorece la generalización del estado de bienestar, porque no garantiza una buena educación.

Palabras clave: Conocimiento, educación, interés, compromiso, legislación, calidad, integración.

ABSTRACT

The term “quality” is not precise, it can be used for different an even opposite endings. A good education depends on its precedings in each case. The latest legislation in education does not improve the generalization of the state of wellbeing, because it does not guarantee a good education.

Key words: Knowledge, education, interest, obligation, legislation, quality, integration.

1. Justificación

Dos consideraciones están en la base de estas reflexiones: se refiere una a la falta de conocimiento sobre la realidad educativa —de que hace gala la Ley Orgánica 10/2002, de 23 de diciembre, de Calidad de la Educación, —LOCE—,

de ahí sus ambigüedades calculadas, contradicciones, ausencia de un prudente rigor y defectuosa redacción, desconocimiento que afectará de manera trascendente a lo que llegará a ser su plena aplicación, si es que llega; otra consideración se refiere a la pérdida de una magnífica oportunidad para haber remediado las muchas deficiencias que han caracterizado la aplicación de sus precedentes, especialmente de la Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo —LOGSE—. Se trata de una inicial aproximación que, sobre todo en lo referente a la primera de aquellas consideraciones, no dejará de ofrecer alternativas a los claros desvíos y a las muchas deficiencias; naturalmente desde unas consideraciones distintas que tienen su refuerzo en un conocimiento intenso y extenso de aquello a lo que la educación deba dedicarse esencialmente. En este sentido quizá hubiera sido preferible mejorar la LOGSE en algunos aspectos de su cumplimiento, lo cual hubiera llevado otras interpretaciones, trascendentes en algunos casos y, hasta tal punto, que ciertas reformulaciones y diferentes conceptos podrían llevar a cambios radicales en la inercia del sistema que mantienen y han mantenido convicciones políticas no atentas a lo que debe ser entendido como el cometido de la educación en las circunstancias del comienzo del siglo XXI.

Tras tanto debate y tanto encono como los habidos hasta ahora, de lo que aquí se trata es de dejar en evidencia que, en el fondo y en sus efectos, nada de todo ello se refería y se refiere a la educación. La actividad educativa se pierde, en su auténtico significado y trascendencia, a través de los enredos de intereses, demagogias y, sobre todo, de desconocimientos. Se habla y se discute de todo cuanto pertenece a sus límites y a las parafernalias rutinizadas, de la realidad del trabajo que la constituye y justifica, pero aquello que le es intrínsecamente sustancial se desconoce y se olvida, incluso, frecuentemente se menosprecia. Basta con mirar con afán comprometido, interesado y bien fundado conceptualmente a lo que va pasando, a lo que la educación va siendo para constatar que algo así debe suceder en un mundo en el que el mal, toda y cualquier forma de mal, tiene tan amplia vigencia. Y es que, lo que ocurre en la escuela —en su acepción genérica—, es consecuencia directa de lo que de ella se opina, se dice, se discute y sobre ella recae mediatizando su acción y, con frecuencia, malversándola o pervertiéndola; y lo peor es que esto es así porque esa perversión está plenamente instalada en ella. Por si de esta manera se entendiera mejor la justificación del sentido de este trabajo, véanse unos pequeños ejemplos. Están obtenidos del límite de la situación mentada; son relatos y opiniones de gente bien intencionada, dotada e informada —la buena intención tiene claro y consistente asiento—. Con ello reconocemos su magisterio estimable y la razón por la que, justamente, son apreciados y reconocidos; lo que, estamos seguros, hace que ellos mismos sigan creciendo en su buen y exigente hacer.

Dice Marina (Crónica periodística: “El Mundo”, 02-04-00) que hacen falta “buenos profesores, contentos de enseñar y capacitados para hacerlo”, y tiene razón, pero, ¿es suficiente el contento?. Él es un profesor y sabe cuánta desesperación se siente, y es bueno manifestarlo para que las cosas cambien; hay una ira pedagógicamente activa no ocultable. La capacidad que este profesor cita, precisa de conocimiento, interés y compromiso permanentes, los estados de ánimo son más accidentales y el profesor debe interesarse, comprometerse y conocer en cómo afloran y, si han de hacerlo, de cuándo y con qué comprometido efecto. Claro que es bueno el estado de contentos, satisfechos de su actividad, pero ha de ser un efecto de cómo ésta se realiza, de su ejercicio profesional, sin que entre ello como práctica y su ser como persona, quepa el hiato de diferenciarlos ni la consideración de un inexistente halo vocacional que no resistiría el más mínimo embate de la realidad. La capacidad tiene que ver con un acreditado “dominio de los métodos pedagógico”, pero cuáles, ¿los derivados de una universidad “fascinada por la investigación y aburrida por la enseñanza”? ¿No hay en el aserto inicial una desconexión con la realidad, análoga e igualmente negativa, que la establecida entre investigación y enseñanza, especialmente por quienes deberían hacer de ellas dos realidades inseparables en la actividad educativa? ¿Docentes e investigadores futuros no han de aprender de esa unidad la grandeza de los ejercicios derivados, continentes de motivación —interés perseverante interno y personal como el mismo Marina defiende—?. ¿No hay en ello algo que deberá no ser olvidado?.

Del agudo ingenio de Fernando Savater (1997) puede esperarse y obtenerse información valiosa, claros juicios, oportunidad de sus temas, profundidad y un buen decir, sencillo y cargado de una saludable energía. Con estas y otras características entró en la escritura de su libro subrayando el valor de educar, cuyo título él mismo aclara es su doble sentido. Él no duda de que educar es valioso, tanto como todo lo necesario para vivir, pero más, por cuanto orienta esa misma necesidad y más por su sentido de permanentemente insuficiente; y aquí está una primera idea que el profesor Savater no desconoce pero no valora adecuadamente, por eso se olvida de que la utilidad de todos los conocimientos que la escuela nos puede proporcionar no es tanto el placer de su sucesivo dominio, sino su pretexto, inigualable para su fin, para seguir conociendo. La misma incompleción de cuanto se nos comunica en la escuela y la falibilidad de toda forma de su comunicación, nos invitan a seguir conociendo, impulso en el que debe consistir esencialmente el objeto del maestro, del profesor, de todo docente. Más, han de dejar ver ésta como la lección más esencial de cuantas enseñan; y no hay aprendizaje sin enseñanza —naturalmente más allá de la meramente escolar o académica—. En sus líneas “a guisa de prólogo”, y en la página 13 de esta útil propedéutica,

Savater formula unas preguntas planteadas desde cierta aparente contradicción, quizá didáctica como impulso guiador de su propia inquietud; la primera de ellas se refiere a si la educación prepara “aptos competidores en el mercado laboral o forma hombres completos”. ¿Acaso la segunda opción no es la mejor manera de prepararse para responder a la primera?. ¿Puede olvidarse esto en la actividad educativa sin que se produzca la enseñanza derivada de ese olvido, que es principio de una educación equivocada?. ¿Acaso, también “la cohesión social” no es el primer fruto derivado de unos miembros —seres humanos— de esa sociedad formados para una actitud diferenciada y singular -no puede ser de otra manera - desde la que su actitud reflexiva y crítica aporte los mejores impulsos para la continuidad de las formas de vida democráticamente cohesionadas, cohesión derivada de una libertad que se gesta en tanto se comparte?, etc. ¿No se echa de menos en todo este libro una concreción del concepto de educar que pase por encima de tópicos del presente, los que se citan como tales. y otros, de debilidades del pensamiento, de equívocos y realidades eludidas, que dejan claro el valor del conocimiento como fruto del ejercicio racional? ¿Conocimiento que también, valdría para superar dualidades, como las citadas o la que cierra el primer párrafo del texto de Deleuze elegido —en el que se califica de “complicidad” y se llama “lazo” a la relación entre naturaleza y “espíritu”—aún espíritu—; o la calificación de “suyos” que Rousseau atribuye a los conocimientos de Emilio -que sólo lo irán siendo sucesivamente, nunca del todo-; o el final del texto de Spinoza que expone el deseo de educar a los hombres para que vivan “bajo el propio imperio de la razón”, si la razón misma es la que se educa y siempre se vive, necesariamente, bajo su imperio, pero no son iguales, no lo pueden ser, todas las maneras de ese imperar, etc. Educar es necesario y su permanente insuficiencia impone su continuidad. Si estos conceptos no están presentes en el hacer de los profesores, aunque en absoluto son olvidables como conocimientos básicos, habrá que reclamarlos. ¿No son también ancestrales —como los filosóficos—, están permanentemente vivos y pertenecen intrínsecamente a la educación?

El entrañable Antonio Machado (1963:77) dice en el primer poema de “Campos de Castilla” (1907-1917) —“Retrato” es su título, verso doce—: “soy, en el buen sentido de la palabra, bueno”. Y cierra la estrofa. Él es un estar siendo como dejándose ser. El lector mismo debe completar, doblemente, el sentido de esa bondad —lo que es didácticamente bueno—, pues ha de poner lo bueno del “buen sentido de la palabra”, junto a la bondad —cercanía de identificación— de la persona que el poeta se atribuye. La hermosa sencillez de su expresión no oculta la dificultad del entendimiento del citado verso, dificultad que suaviza la sutil ironía que lo envuelve, metáfora al fin de un escribir en el que caben multitud de aspectos de las formas de vida que lo arropan. Pero, cuando de educación se trata,

la didáctica hecha práctica no puede limitarse a dejar entender lo que la comunicación muestra, enseña; debe esto venir con un impulso, una pulsión que lo haga penetrar en la comprensión del oyente, el alumno, de tal manera que sea motivo de que el conocimiento comunicado no se quede en sí, sino que genere afán de trascenderlo, de proyectarse en una forma de conducta en la que seguir conociendo sea una actitud irreprímible incluso desde la gratificación que proporciona. No basta pues, al docente, ser bueno como declaración justificadora y sanamente irónica, con ser esto positivo como actitud educativa en sí, debe ir dotada la declaración de un interés que evidencie la necesidad de preguntarse cómo y un afán por contagiar el interés en serlo puesto en claro a través de un compromiso desde el que el otro, el alumno, se encuentre ayudado en su interés, deseo personal por alcanzar su forma de bondad, en alguna manera orientada y potenciada por el docente. Y no como un estado estable y final de bondad, sino como un proceso de seguir siendo bueno, de conseguirlo en mejor grado sucesivamente. El compromiso de hacer la bondad con el otro —la mejor manera de bondad que la razón alcance en las formas de vida en las que se ejercita— es un magnífico ejercicio de alteridad, análogo a aquel en el que se generan las libertades como patrimonio común. El remansado solar machadiano es buen lugar para comenzar a construir. Y así es, pues el mismo Machado (1973: 236), al finalizar las referencias al hacer pedagógico de su “Juan de Mairena” deja para “cerebros germánico” el “manejar el enorme cucharón de la historia de los pueblos y las religiones”, negándonos a los españoles la capacidad de hacerlo; y eso es problema de educación que tuvo otras consideraciones y ejercicio entre los germanos. Y esto no le resultaba lejano a Machado, pero el cómo ocupase de ello no era cuestión inmediata en su pensamiento, salvo como poeta, pues bien sabía que el poeta es pescador de “pescados vivos”, que “puedan vivir después de pescados” —como los conceptos pretextados en la acción comunicativa, que vivifican al alumno cuando los hace suyos, ser suyos para que sigan creciendo y procreando— etc.

Después de la consideración del poeta Machado, es necesario salir del ámbito español y buscar otro autor, uno entre tantos posibles, y encontrar un texto en el que, también en este caso, cupiera admirar su consideración de la actividad educativa pero, simultáneamente, señalar alguna limitación que pueda ser superada y que el propio autor elegido pudo haberlo hecho sobradamente. Quizás por la evidencia que él mostró en su limitación, ésta lo fue menos y, aquí y ahora, se presenta fácil superar su práctica y sus efectos. El pensador elegido, profesor como todos, es Popper. Y como tal profesor es considerado pues la referencia concreta elegida está incluida en su ponencia en Alpbach (25-08-58) —publicada en 1967: “La filosofía y la ciencia”, homenaje a S. Moser; posteriormente incluida en: “Las responsabilidades de vivir” (1995: 133-147). Como no se trata

de un estudio sobre el pensamiento de Popper, sino de unas concretas manifestaciones de este pensador, aunque en ellas no se contradice su idea de ciertos aspectos del mundo y la vida, otra concepción puede ser estimada desde un mirar distinto con vértice en la actividad educativa. En este sentido es claro que el aserto de H. Wells, que Popper (Ibíd.: 138) reproduce, necesita ser revisado en toda su significación, no es admisible, sin más, decir que los “seres humanos adultos no necesitan ninguna guía” y, en consecuencia, a ninguno concierne ese “saber” de lo calificado de innecesario que dogmatiza, ahuyentando la crítica. Esto necesita otra idea de la educación, en ello estamos.

Es preciso seguir de cerca algunos de los conceptos que expone Popper en el escrito referido. Conviene también indicar que cuanto se escribe a continuación, en cierta manera como réplica, está tratado de forma más detallada y extensa en González (2001). Si éstas son unas páginas escritas cuando el pensamiento de su autor ya había alcanzado su madurez, cabe decir que su defensa de conceptos cuya incompleción admite que sean contradichos, según conveniencia de las propias convicciones, es postura manifiesta en Popper, así como lo es la ausencia casi completa del concepto de evolución en sentido estricto, y al significado de los procesos educativos —a la evolución se refiere a través de ideas de Hume y su apreciación de la causalidad (1934-1973, 1935-1957, 1971-1974), entre otras; a la educación no dedica ningún apartado de las obras que conocemos, sí al aprendizaje (1956-1985, 1974-1977; como más significativos aquí)—. Estos déficits y su apreciación sustentarán las convicciones que se exponen, exposición breve, hecha a través de unas ideas precisas siguiendo el hilo con que el autor referido las escribe en la obra citada en primer lugar (Popper, 1995). Así dice que “un racionalista es sencillamente un hombre que concede más valor a aprender que a llevar razón” (Ibíd.: 137). El aserto contiene una verdad evidente para cualquier buen pensante, y se entiende que los docentes están entre ellos; el problema lo suscita el mal empleo del término razón, pues ésta como denotante del espécimen racional, existe siempre en el ser humano. Se refiere Popper a una razón que no es tal, sino simplemente una convención —y, como tal, resultado del ejercicio racional— de la que la actitud crítica —también uso racional— puede, frecuentemente debe, disentir en el uso de toda razón singularizada, singularidades en las que únicamente existe. Esto no debe pasar desapercibido a quien se esfuerza por una buena educación para sus alumnos. Todo ser humano es, como tal, racional, en su racionalismo no puede admitir que la verdad pueda ser patrimonio de nadie más allá de la tendencia a alcanzarla en las cosas, los fenómenos, en la totalidad del cosmos, pero tampoco que puede alcanzarla con la mera crítica, procedimiento más dirigido a la depuración de los conceptos que a su descubrimiento; aunque Popper parece salir de la confusión diciendo que aceptar o rechazar ideas “nunca es un asunto puramente racional” (Ibíd.: 137). Suponemos

que decir “puramente” es porque atribuye a la razón alguna función en ese aceptar o rechazar; pero, ¿qué otra cualidad humana ha de intervenir? Estas ambigüedades e indeterminaciones no son propias de un docente. Éstas, que otras sí; pero es que, detrás de éstas, las de que son de este tipo, como las de Popper, se esconden funciones de la razón o se buscan sujetos de atribución que entran en contradicción con ella misma. Esto en sí no es favorable a la actividad educativa, educación que lo es siempre de lo racional.

Por otra parte, calificarse como racionalista e ilustrado, es decir, como alguien que profesa “una doctrina cuya base es la omnipotencia e independencia de la razón” (Diccionario de la Real Academia de la Lengua Española, DRALE) y, a la vez perteneciente al conjunto de los seres humanos “caracterizados por la extrema confianza en la razón natural para resolver todos los problemas de la vida humana (DRALE), es decir, la razón como omnipotente, no deja de ser una redundancia que encierra multitud de contradicciones: la razón no es omnipotente, no pertenece a un grupo humano —es individual—, es natural, sin que haga falta señalarlo, no puede ser de otra manera. Y es en efecto así de limitada la razón, puesto que “fuera del ámbito restringido de la lógica, quizás de la matemática —¿son distintas?—, no puede (el ilustrado) demostrar nada” (Ibíd.: 139). Entonces, ¿de dónde saca Popper la veracidad para tantos asuntos y convicciones como utiliza?. Bien entendido que esa necesidad nunca es una verdad absoluta, como no lo son ni la porción axiomática, ni las leyes, operaciones, signos y símbolos de un sistema, ni cuanto con ello se demuestra, pues son, en su caso, verdades relativas a los supuestos determinantes del propio sistema. La falta de claridad en todo esto crea confusiones, desconfianza y, por tanto, deseduca a los alumnos; un docente no deberá nunca proceder de esta manera. Seguimos hablando de la exigencia a la que está sometida la acción educativa. El racionalista, practicante de un hacer ilustrado —¿puede practicar otro?— debe admitir que no hay “creencia religiosa que se abraza libremente” (Ibíd.: 139) pues, como ejercicio de razón, está condicionado, y depende de cómo esta razón ha sido educada -y así es aún cuando se piense en los mejores creyentes de todas ellas que han de tener muchos puntos de entendimiento. Decir que “es la libre elección la que vuelve valiosa una opinión humana” (Ibíd.: 139) es, antes que nada, confuso y muestra un claro olvido del conocimiento, del conocer humano y del sentido y significado de las prácticas habituales en multitud de formas de vida. Además, ¿cómo se provocan o consiguen las “opiniones libres” (Ibíd.: 139)?. ¿Libres de qué, cómo, para qué, para quién, de quién?. Los alumnos soportan mal, y quienes no lo hacen se empobrecen, las actitudes incoherentes que hablan del valor de la crítica y cuando lo tiene para dogmatizar en su nombre.

Parece lógico admitir que la mentalidad o pensamiento de Popper, eje del neoliberalismo de matiz mercantilista, dada su trascendencia y repercusión, debe

ser muy meditado antes de tomarlo como pretexto en educación; puede tener, y tiene, aspectos muy valiosos, pero es la actitud crítica, bien fundada y consecuente, con la que el docente debe hacer que así sea. Una educación valiosa no debe olvidar esto. Por lo que parece, en Popper, la educación no fue inquietud imitable. Es posible que ciertas formas de entender la vida conduzcan a repulsivos y criminales totalitarismos. Pero es necesario cuidar, y esto es cometido de la actividad educativa, que formas de vida meramente tolerantes, permitan larvadas maneras de ejercicio del poder que constituyen terribles tiranías, con frecuencia generadoras de esclavitud aceptablemente consentida, incluso inconsecuentemente deseadas. Este es un ejercicio nefasto del poder que oculta sus miserias en un cultivo de la ignorancia propiciado por una abundante información destructiva de los bienes no tangibles pero más significativos para el ser humano. En tanto la educación no transforme la mera tolerancia en compromiso de generación común de libertades, doctrinas como las de Popper pueden ser, con determinadas interpretaciones, estímulo de esclavitud y degradación. Su concepción de la libertad es una idea de la idea —¿transplatonismo?—, pensamiento que ofrece un campo abonado para multitud de formas de manipulación perversora factible a distintas formas de poder. Formas que se ejercen sobre la actividad educativa, cautivándola y dirigiéndola hacia el cultivo de la mediocridad rutinizada. El docente tiene aquí su campo de acción más importante —y para actuar son magníficos instrumentos pretextados, las matemáticas, las lenguas, la historia, las ciencias de la naturaleza, la ética, la política, la estética—, porque en la educación, lo que está en juego es el aprendizaje del ejercicio de la equidad propio de cada persona (Kant, 1924-2002) para que la justicia y su plasmación en leyes sea, sucesivamente, la más sana cautela y salvaguarda del estado generalizado de bienestar al que se aspira en la llamada sociedad del conocimiento —¿o ya no hay que hablar de ello?—, en lo que el ejercicio de las libertades comprometidas es una lógica consecuencia.

Pues si incluso la libertad de pensamiento es reprimible (ibíd.: 140), ¿cómo se puede hablar de ella sin el compromiso de denunciar a sus enemigos, salvo en aquellas formas extremas que las atropellen impunemente, olvidando el caldo de cultivo en el que se generan?. El pensamiento que no se ha fortalecido en una escuela consistente —fortalecimiento que lo estima como un proceso, es decir, incompleto y falible permanentemente—, es un pensamiento débil y manipulable, así es el que impera ahora, insuficiente para mantener una sociedad justa hasta en el ejercicio de las libertades personales. Lo que tenemos es una sociedad en la que el manipulado ejercicio de las libertades es conducido hacia la esclavitud de la adopción de principios, como los que rigen el consumismo, a los que conduce la manipulación, más o menos responsable en quienes la regentan, al

servicio de intereses, lógicamente mezquinos, desde los que no se ve la limitación de sus lucros, ni siquiera la proximidad de su ruina. ¿De qué libertad de pensamiento se puede hablar en ella, cuando el pensar está mutado en su sentido prístino?, ¿qué es una educación de calidad?, ¿calidad de qué, cómo, para qué?, ¿más de lo mismo para conservar con más contundencia? Para reconocer la dignidad de la persona hay que indicar antes de qué dignidad se trata y es evidente que en este sentido el pensamiento enérgico, pero débil, de Popper, es insuficiente; y la escuela, los docentes no deben ignorarlo comprometidamente desde la incompleción y falibilidad del conocimiento puesto en juego y así reconocido. En este pensamiento fuerte desde la debilidad reconocida de sus limitaciones, las llamadas libertades políticas —también por Popper—, dejan de ser axiomas de los que se derivan muchos teoremas cuya demostración, formalmente correcta, conduciría a ejercicios de esclavitud evidentes en el sistema. Porque los axiomas —convenciones al fin— tienen dueño y su extendida aceptación depende de la entidad de la ignorancia cultivada. La educación, de nuevo, como única respuesta: hecha continuidad de la genética, su revolución es lenta, pacífica, absolutamente incruenta, sucesivamente satisfactoria, generadora de estados globalizados de bienestar; es parte del proceder evolutivo. El reclamo de su hora como trabajo de razón se hace, se sitúa, una vez más, al borde del precipicio —así lo decía Schiller—.

Si las libertades políticas son “condición del libre uso de la razón de cada individuo” (Ibíd.:140), están en dependencia de lo que cada política practica como concepto de “libre uso de la razón”, es decir, según lo que la educación establecida permite. El vicio del ciclo solo puede superarse, romperse por la escuela, en ella, pero la escuela —sus axiomas— tiene dueños y dueños que legislan; en su legislación hacen evidentes sus pretensiones, aunque pongan mucha habilidad en ocultarlas. La ocultación sólo la escuela, en su conjunto, está capacitada para detenerla y contrariarla, en su caso. Los amos de la escuela son los que imponen los criterios y fines a la legislación. Los docentes, es el momento de citarlos directamente, tienen que saber que el proceso es evolutivo, y que los amos van siendo el fruto de su conocimiento, interés y compromiso en la actividad educativa, pues esos amos también han sido sus alumnos—de esto, en nuestra apreciación, se desentendió Popper—; vivir esta realidad que nos corresponde exige generalizar la paciente espera que impone ir atemperando nuestra acción para que los niños, cada niño, vayan apropiándose sucesivamente más y mejor de los textos leídos; que los adolescentes abran su horizonte para que quepan las miradas de los otros; que los jóvenes entiendan la belleza de las explicaciones en cuanto han dejado por hacer para que ellos lo hagan; que los adultos tiendan la mano transmutando la competitividad en reclamo para el trabajo

común; y todos en el gozo de la gratificación por el esfuerzo compartido. Se irá haciendo e irá calando, el tiempo vendrá dado, lo que nos pertenece, lo de los docentes: la serena prudencia que impone nuestro propio conocimiento, empeño paciente de quienes van descubriendo el afianzamiento y la rectificación propios de un proceso en el que la responsabilidad tiene toda la carga humana del conocimiento de la propia limitación que hace más eficaz el trabajo. Nuestro ser consiste en que los alumnos vayan siendo y superándonos. Nuestra preocupación, la dócil fiabilidad que produce la búsqueda del que sabe que tiene que anhelar conocer más y mejor y en ese anhelo vive morosamente, a veces, con manifiesta pasión. Así educamos: siendo lo que conocemos y manifestando consecuentemente lo que somos. ¿Andaban por aquí las preocupaciones de Popper?

Si toda decisión está condicionada, porque toda filosofía se aprende luego se enseña —pues en la evolución no hay aprendizaje sin enseñanza, ¿sería esta la base radical del constructivismo?, la filosofía está en su historia y desde ella se aprende a filosofar—; la cristalización convencional del conocimiento, manifiesta en la aparente parada que precede a la toma de decisiones, es una parte en su irse conformando, necesaria para la actividad comunicativa, a la que a su vez hace insuficiente, ¿cómo puede decirse que la filosofía sólo consiste en aprender a filosofar? ¿Es la misma filosofía la sofística que el atomismo democristiano o el idealismo que la filosofía analítica? Por eso, las escuelas no pueden ser entidades encargadas de “conservar y difundir” (Ibíd.:141) solamente, sino también de generar el conocimiento; solo así sobreviven propiciadoras de un proceso al que van dando sentido, incluso, para que las contengan y mantengan las formas de vida en las que están. Parte importante del efecto de la acción escolar es la libertad política que es utilizada por los estados desde la misma actividad escolar, utilización aquella que Kant entendía orientada hacia formas de convivencia útiles para los ciudadanos. En estos aspectos Popper acepta el sentido funcional de la democracia, pero no la base que la sustenta; defiende sus principios de acción, pero no las causas en que se asientan; finalmente pierde el hilo de la socialización y la sociabilidad, dejando a los ciudadanos el uso de la libertad para convivir, pero no expone la manera de prever y potenciar sus desvaríos debastadores; no habla de educación, del ejercicio de una racionalidad educada; esto se le esconde, posiblemente, como un condicionante hado o sino individual protegido, quizás, por una paternal y singularizada providencia que, al hacer acepciones, sería; y este proceder es contraproducente en educación.

En la actividad educativa hay deseos y acciones que no son intrínsecamente malos, pero en esa actividad todo tiene repercusión y puede conducir a efectos alejados o no de lo que se pretende. Es necesario por ello poner una escrupulosa atención a lo que se hace y en cuanto lo justifica, lo que se transforma para el

docente en una perseverante atención que, de no ser deseada e interesadamente puesta, puede arruinar toda forma de compromiso y, con ello, el más valioso mensaje educativo. Un indicador eficaz para conocer que se está en ello es percibir la tendencia a mejorar en la línea de cuanto se va haciendo y conocer que ese crecimiento de resultados beneficiosos no sólo es permitido, sino positivamente auspiciado, lo que es una acotación del sentido de la calidad que debe ser precisado. Resultados beneficiosos deben ser entendidos aquellos que procuran un estado de bienestar natural a las personas a las quienes se refiere y, en cuantos, cercanos o lejanos —hasta abarcar al cosmos—, los participan, en un sentido radical de la ecología. Y esto es el tono, con su peculiar y singularizado timbre, que intentaremos mantener para hablar de la calidad; tono que tomamos de la realidad como convencionalidad y a la que lo devolvemos tras el inexcusable filtro que toda intervención singular conlleva, pero bien modulado por cuantos otros se oyen con claridad en nuestras formas de vida a cuyo mejoramiento deberán contribuir. Si así es, y entrañado en la realidad como está, es cuestión de perseverar en el tiempo con una interesada y comprometida actitud de claridad y distinción, como lo deseara Descartes. En este sentido, todos los autores citados tienen algo de magistrales; como discípulos, en cierto modo, lo que nos concierne es superarlos.

2. El concepto de la calidad

La calidad tiene dos referencias posibles: una, en sí, independientemente de aquello a lo que se le atribuye y otra, más importante aquí, en su significado como atributo. En el primer caso ni tan siquiera merece atención por parte del Diccionario de la Real Academia de la Lengua Española (DRALE, 1972 — tomo I—: 365) que al calificarla como “propiedad o conjunto de propiedades”, agrega inmediatamente su inherencia “a una cosa—¿o conjunto de ellas?— que permiten apreciarla igual, mejor o peor que las restantes de su especie”. En este mismo o muy próximo sentido, se expresan otros autores, al calificarla de concepto múltiple, no unívoco, tomándola como medio de distinción entre seres que, para hacerla valer como distintivo de más significación, no dudando en elevar a la calidad a determinante de la esencia interna —cuestión imposible, pues la calidad siempre hace referencia a efectos o manifestaciones y se aplica desde fuera como corresponde a una convencionalidad: en realidad no afecta a los constitutivos de los seres ni a su funcionamiento, formas de hacer o hacerse o a su estructura, es una valoración de manifestaciones y su ajuste a ciertas expectativas. Sólo se opone a cantidad en cuanto se la considera sinónima de cualidad; como

valoración sirve para aceptar o rechazar. En cierto sentido puede decirse que es el resultado de una evaluación y, así, expresa el grado de conformidad con la coherencia, eficacia, eficiencia, estructura, funcionamiento, constitución, comportamientos morales, etc., y todo aquello que contribuye a una forma de estimación positiva —pero, positiva ¿para qué?—. Siempre, en los componentes de un proceso puede apreciarse calidad, pero el producto final es de calidad con relación a qué; y este determinante último nunca es tal y conduce a una cadena indefinida que invalida al término en sí. De esta manera, y aplicando el concepto de calidad en sí a la educación infantil, puede decirse que lleva a identificar a aquellos aspectos de la intervención que producen diferencias significativas en el desarrollo de los niños (Evans, 1996), y se llega a la necesidad de preguntar sobre qué niños, qué identificaciones, qué aspecto de la intervención, qué diferencias y qué significaciones. Y este desmenuzamiento puede hacerse indefinido a través de otros que irían surgiendo. El concepto de calidad podría ser una magnífica tapadera para esconder intereses no confesables. Más allá de una convencionalidad compartida por distintos deseos y compromisos, entrañada en contextos muy precisos de comunicación, es una palabra no utilizable. ¿Una ley pertenece a ese tipo de convencionalidad?

En la acepción dos, en el DRALE, se habla del sentido absoluto del término calidad, absolutez que relativiza al dejarla atenta a circunstancias netamente variables —¿era necesario este equívoco?—; desde aquí, al hablar de calidad absoluta o total, la invitación está hecha y el vaciado semántico también, con lo que el equívoco lleva a error o engaño. Se cuidan luego en el DRALE de aplicar el concepto de calidad a cosas en las que la inducción a error, cuando exista, es de consideración menor; no pone el ejemplo de una educación de calidad. En el caso de la expresión “de calidad”, la aplica a personas concretas.

Tras todo lo expuesto ¿cuál puede ser la acepción de la calidad en sí? Desde luego, la de atributo, no como algo ya atribuido sino como posibilidad de atribución en dependencia de la voluntad e intención del atribuyente; es decir la calidad viene determinada por quien o quienes la aplican y la observan, de su conocimiento, manifestados como intereses —incluso aunque estos lo sean como lógica respuesta a necesidades o conveniencias—. Así el grado de valoración de la calidad, como convención, depende de quienes la aplican, la observan y valoran, y del sujeto de su aplicación objetual, factual o personal. Quienes la aluden o muestran ya la suponen, para quienes la perciben y valoran, es un descubrimiento de una u otra entidad. Corresponde a aquello que se aplica en grado de convencionalidad derivado de comparaciones más o menos explícitas. Ese grado se expresa como coincidencia, inferioridad, maldad, mejoramiento o bondad. Estos juicios dependen de la capacidad de juzgar y ésta de la cualidad personal

que la educación ha procurado a quienes la emiten. Así la calidad de la educación, la que aquí nos ocupa, depende de la educación de quien la aplica; entonces, ¿se puede hablar o escribir sobre la calidad de la educación y, en su caso, quién puede hacerlo y está cualificado para ello? ¿Basta con el reconocimiento que procura la elección para un cargo público? ¿Hay profesionales a los que se puede y quizás debe escuchar con más fiabilidad?

Se entiende que el político no está cualificado, como tal, para hablar de educación de calidad —de lo que todo el mundo se estima a sí mismo con dotaciones para hacerl—, pero debe pedir información a quienes puedan dársela, profesionales de la educación por principio, como lo haría con los de la economía o la cirugía si lo necesitara. La cuestión está en que, como atributo, que puede ser estimado en sí como de calidad, y dado que la estimación se ha hecho ya de acuerdo con unos intereses y convicciones determinados del consultor -político o no— y consultado —profesional con cualificación adecuad—, hace falta precisar un sentido para la calidad de la educación y su grado, según éste, conduzca más apropiadamente a la instauración o al aumento del estado de bienestar del grupo humano al que se dirige; un mejor ajuste a las formas de vida o procurando, a su vez, tras la oportuna reflexión crítica sobre las existentes, su ajuste sucesivo al servicio progresivamente perfeccionado del bienestar que debe entenderse universalmente extensible. Cierto que un estado de bienestar generalizado, que satisfaga a la equidad y a la ley, necesita de alguna precisión desde la práctica real de la igualdad de oportunidades particularizadas según las necesidades personales. Cierto también que atenderla exigentemente es el mejor comienzo. ¿Es esto y así lo que se busca conseguir a través de lo indicado en el articulado de la LOCE?. ¿Es eso lo que preocupa a las personas implicadas en las estructuras del sistema educativo en uno u otro nivel o rango? ¿Es también esa inquietud la que caracteriza a docentes y especialistas dentro del sistema o próximos a su actividad cotidiana? ¿De qué calidad se preocupan y ocupan todos ellos en una mayoría casi absoluta?. Las preguntas se suceden porque los problemas se agolpan. Las directrices políticas imponen ciertas consideraciones que no prohíben que en las aulas se hagan cosas distintas de las deseadas por el legislador, pero los directivos comunitarios, locales y de los propios centros docentes están en función de una exigencia de fidelidad a aquellas directrices y, para los docentes, en general, es más cómoda la estulta obediencia. La actitud crítica de unos pocos remueve la fatua quietud y todos reclaman que la educación tenga unas directrices convenidas —¿pactadas?— y de aplicación universal más allá de los cambios políticos, lo que posiblemente es reclamado como la existencia de unas normas muy genéricas que obliguen a poco y permitan que los profesionales puedan ir introduciendo los cambios necesarios —¿esto es realmente posible o es contra-

dictorio?— que, o bien no afectan a las directrices o sí lo hacen, con lo que se entraría en contradicción inevitablemente perturbadora. A no ser que la pasividad y la acción profundamente rutinizada dejen siempre todo casi como estaba para consuelo prácticamente general. La calidad, así, sería un pretexto, “subterfugio” lo llama Escudero(2002), para simular una inexistente preocupación; inexistencia que podría derivarse de convencimiento positivo o de ignorancia consentida. Y la educación no va bien, no está yendo bien, no es buena en general, luego....

Mientras tanto le damos vueltas al concepto de calidad y descubrimos la abundante mediocridad o los intereses larvados o simplemente, y más o menos interesados, propios del clientelismo. Afortunadamente no siempre es así: el sistema se mantiene porque existen magníficas inquietudes, naturalmente heterodoxas, en personas entrañadas en su seno. Una de las características básicas del concepto de calidad en educación radica en su permanente aplicación; puesta como condición de la totalidad del proceso educativo que en un sistema se defiende, debe serlo en cada uno de sus pasos y pormenores, cualquier hiato en este sentido puede dar al traste con las mayores esperanzas y los esfuerzos mejor fundados y comprometidos. Pero estos fundamentos y compromisos no son lo más habitual. Frecuentemente, en el concepto de calidad se suele implicar a actitudes, procedimientos y medios en los el entender implicado lo es de muy distintas formas y con diferentes fines, según quiénes hagan referencias a ellos: horarios, rendimientos, disciplina, etc, no tienen el mismo significado para autoridades, padres y profesores. La convencionalidad social habla de calidad si puede referirse a buenos profesores, abundantes medios, estabilidad de plantillas e hijos atendidos en lo que, desde esa convencionalidad, a cada uno interese. En conjunto, criterios poco fiables propiciadores de satisfacciones tan incómodas como falsas. Desde esa misma convencionalidad se habla de compromisos impersonales, en general asumidos por instituciones, entidades o atribuidos a ellas, tras las que cada uno esconde su personal responsabilidad. Así también las alusiones a formas de planificar previas, fijación de normas, presencia de las familias y de los entornos, de los municipios, disfrute de oportunidades y la misma aproximación al concepto de calidad y sus usos, se ven afectados de una cierto abandono práctico, a veces envuelto por una confusa proliferación de disposiciones descomprometidas. Igual valor hay que conceder a los esfuerzos y deseos de disponer de un significado de la calidad apoyado en ciertas precisiones calificadas de científicas, o en la pura atención burocrática a los conceptos de eficacia y eficiencia, o en el esfuerzo porque todo ello sea tenido en cuenta, dejando lo importante con escasas referencias: lo importante, se dice, es aquello que a la calidad se atribuye y cómo se logra; pero puede seguirse un proceso educativo de gran calidad al servicio de una refinada acción criminal; de hecho, en el DRALE se

dice que su “calidad hace que una acción sea criminosa”. Las palabras nunca son inocentes, pero dependen de la educación -del conocimiento en ella logrado por cada uno- de quienes las utilizan y al léxico lo pule el uso personalizado de esas palabras dentro de las formas de vida de referencia en cada caso y del acontecer histórico (Wittgenstein, 1958; Heidegger, 1959; Gadamer, 1993).

Cuando se habla de una educación de calidad se suele hacer referencia a un progreso en los alumnos a través de aspectos como los sociales, morales, intelectuales —diferenciando estos últimos de aquello que, como lo emocional, constituye unidad con ello en la racionalidad—, estimando también las situaciones sociales, económicas y la entidad de las escolarizaciones previas, como elementos a considerar en la consecución de una calidad que resulta repartida en aspectos cuyas diferencias, de no ser consideradas y atendidas, difícilmente conducirían a la obtención de resultados de calidad estimable para la generalización del estado de bienestar. También Zabalza (2000), en consideraciones próximas, cuando se refiere a la calidad en la educación infantil, cita, en concreto, lo que él considera valores formativos básicos: interacciones, equipamientos, ajuste con la mirada puesta en el futuro, respuesta educativa apropiada a la exigencia de la etapa, alta demanda para responder a un buen nivel, medios —personales, organizativos, materiales, etc—, adecuados a cada situación e intereses, ambiente propicio para que el esfuerzo sea productivo también como satisfacción en el trabajo, etc. Todo ello incluíble en una educación infantil de calidad. En ella se precisa contar con las iniciativas e intereses de los niños; se debe ejercer una amplia previsión, se busca el aprendizaje del compartir, se aprovechan los recursos, se compensan las desigualdades, se analiza, para aplicar las oportunas correcciones, los procesos y resultados, se atiende perseverantemente a las necesidades, se facilita el desarrollo de cualidades y de sus capacidades derivadas, se atienden normas de funcionamiento general y de planificación de los aprendizajes -tamaño de los grupos, formación y funcionamiento de las plantillas-, seguimiento de los programas de actividad didáctica, etc. De tal manera que la calidad se entiende como un ajuste a las normas de funcionamiento y estructura, capacidad de respuesta a las planificaciones y programaciones, a las necesidades, al conjunto de acciones dirigidas al buen desarrollo del niño como síntesis final.

Dicho todo lo cual y mucho más que puede ser enunciado como conjunto de buenas intenciones, podríamos percatarnos del hecho de la obtención de malos resultados con respecto a lo esperado porque algo tan importante como la formación de los docentes oportunos no se ha estimado adecuadamente. Esas largas enumeraciones bien intencionadas siempre son deficientes y sorprenden por sus resultados. La causa esencial estriba en que lo fundamental está por decir; esto no es otra cosa que más de lo mismo de aquello que se quiere superar; es el ende-

mismo de los sistemas educativos incapaces de otra reproducción que la endogámica y su raquítrico pero cómodo resultado. Todos los propósitos truncan desde su enunciado cualquier expectativa que sobrepase la calidad esperada: fijados los supuestos, el sistema solo admite lo que de ellos se deriva, con la fidelidad esperable de un sistema formal; esta convencionalidad no da para más. Si el sistema ha de ser otro, los axiomas también; y el primero es: que la convencionalidad de esos axiomas obliga a su revisión permanente en un sistema generado como proceso para contener procesos; así son las posibilidades de la razón, aquí más presentes y no contingentes que en ninguna otra parte, pues el objeto educable — educación como ejercicio natural de la razón— es la razón misma. Y es ella la que es el distintivo esencial del espécimen humano, la que puede hacer que en circunstancias en las que son deficientes o incluso no están alguno de aquellos supuestos de partida permitan producir efectos magníficos en su ajuste a lo necesario pero insuficiente que constituye la esencia del ser del mundo y de la vida —también la racional— en su indisoluble unidad—. La calidad puede estar en resultados cuyos supuestos y procesos no la tenían; es necesario conocer muy bien la relación de causalidad que rige los procesos educativos para conocer aproximadamente y en proceso, como han de ir siendo los criterios rectores y su aplicación. Y de esto, el propio sistema sabe poco y admite con dificultad las heterodoxias productivas. Cada ámbito cultural —de formas de vida diferenciada—: político, social, económico y personal nos lleva a lo subjetivo; la realidad existe por sí con todo su dinamismo y relatividad que acaba aflorando en condiciones, necesidades, intereses, matizaciones, que dejan colarse afanes y egoísmos “mal” educados, mezquinos y contraproducentes en consecuencia. La atención a la natural diversidad se complica con ello y, desde luego, si ha de existir esa atención tendrá poco que ver con la que se practica: un *corrito* de voces homogéneas cuyos timbres naturales y diferenciados se desea acallar. Esta observación no es contraria a la necesidad del esfuerzo para entender el sentido socializante de un discurso singular, discurso dirigido a una diversidad heterogénea que se homogeneiza a través de ese esfuerzo por apropiarse el singular sentido del discurso único pero diferente para cada persona. Ese necesario pero insuficiente esfuerzo es la base para que el conocimiento crezca, no sólo se reproduzca, en la comunicación derivada innexorablemente y manteniendo la inalienabilidad.

La calidad es un requisito como eje para que toda reforma se haga en consonancia con su tiempo (Escudero 2002: 169) —con el nuestro en el caso de la LOCE—. Es decir en la mente de los gestores ha de estar el convencimiento de que el requisito esencial de su reforma ha de ser responder a exigencias manifiestas de su tiempo. Bien que, cuando de reformas que afectan a los procesos educativos se trate, habría que no dejar de considerar que no es el único, ni el

menos importante, el criterio de que es la educación, a quienes la generan y sustentan y a ella como resultado de educar, manifiesto en el uso de su razón por cada educado, a quienes corresponde indicar, tras reflexión crítica y perseverante, e introducir las variaciones en el rumbo de las formas de vida para que éstas se enriquezcan con aportaciones favorables al estado de bienestar. Y si esto es así, ¿no habrá tanto de disonancia, o más en lo esencial, que de consonancia en el resultado de aquella reflexión, con respecto a las formas de vida estatuidas y que de no cambiar serían anquilosantes y agostantes incluso para ellas mismas?. Y si la respuesta es afirmativa, ¿no sería precisamente carencia de calidad lo que tendría una reforma que lo negara por principio o lo impidiera como ejercicio? ¿no disuena la LOCE con respecto a la LOGSE, para consonar con ciertas precedencias que todavía consueñan más con la conservación de lo existente de siempre, es decir, con el aniquilamiento de una educación buscadora de un estado de bienestar generalizable y sucesivamente generalizado?

A pesar de su buena capacidad predictora, el profesor Escudero antes citado, no podía anticipar cuando escribía su libro algunos de los extremos que le hubieran dejado más claro lo que la nueva ley —LOCE— pretendía, bien lo veía venir. Atento sí a las querencias de nuestro tiempo, justifica el “horizonte obligatorio” (ibíd.) que la calidad supone para quienes aparentan vivir en el “refugio” que su estima propicia y los “auspicios” que aparenta ofrecer, poderosos reductos a los cuales conduce la quiebra de la situación educativa a la que ha conducido la LOGSE, al decir de sus críticos y generadores de la “nueva” reforma. Pero las palabras tan grandes como huecas tienen la virtud de atraer sinónimos y sinonimias en forma de ruidos y jergas igualmente vacías (Rodríguez Dieguez 2001), que también cita Escudero (2002:170). La vacuidad de la vida se mete en la educación en lugar de ser ésta la que sirviera a llenar la vida de los contenidos y cometidos que el ejercicio de la razón propicie, y así, extrañamente, conceptos del mundo fabril y empresarial sustituyen a los específicos de la educación. No sólo que los que ya están obsoletos para su uso en las interacciones educativas no se sustituyan por otros más potentes y actualizados, sino que el retroceso alcanza valores de escándalo rebajando el resultado de la actividad en las aulas a producciones mecanizadas en las que la razón es desechada en su función esencial y reclamada para puros usos mecanizados en los que el pensamiento ha llegado a ser un producto desconocido o, en todo caso, desvalorado hasta el desprecio: el alumno reducido a cliente de un producto en forma de técnica cuyo dominio alcanza a la razón, si acaso a través de habilidades de matiz sensoriomotriz. Así, la escuela es la fábrica de clientes dóciles y voraces; la comunicación se ha hecho prácticamente imposible si no es de cara al pesebre —y sin poder pensar en las estrellas de la Constelación del Cangrejo—, como corresponde a una sociedad

que cuando habla de educación se refiere a buenos modales, reclamados éstos como antídoto ante cierta barbarie que hace la vida incómoda; la educación en este sentido limitante es la casi única inquietud sana que le queda a la escuela y que, por este reconocimiento de tan pobre acción, ella misma está siendo sucesivamente considerada como innecesaria, sino inútil; los docentes deberíamos pensar en nuestra responsabilidad ante este estado de cosas: los padres prefieren, en número creciente, el ordenador maestro cuya capacidad comunicativa, *apantallada*, admite todos los filtros y cedazos que esterilicen los mensajes hasta reducir la vida de los espectadores alumnos a una cisterna de mensajes estériles imaginados para acabar con toda imaginación.

El resultado es que los fraguadores de esta situación tampoco escapan a sus consecuencias: son esclavos de su propia estulticia y los aparentes beneficios solo son mármoles de sus nichos mortuorios: a la razón le gusta vivir al borde del precipicio y ni el vértigo autogestado es suficiente para hacerla caer a destiempo, a pesar de todo. En ese aferrarse a su uso para la vida, la razón encuentra caminos intermedios en los que se dan atisbos de valor junto a torpezas memorables. Denominada la calidad como excelencia, existe una primera intención en ello y se refiere a recuperar valores altos en la estimación de su función y significado. Para responder a esto, se eleva la exigencia en la formación, se ajustan pretenciosamente los procedimientos de valoración, se hacen más rigurosas y competitivas las acreditaciones, se controlan con más dureza las promociones, se conectan más rigurosamente la formación y la capacitación profesionales, el control y vigilancia de los procedimientos escolares, la autorregulación de las responsabilidades de los centros y su ajuste a las demandas sociales, etc. (ibid. 187-188). Lo que pone claramente el énfasis en controles y regulación, no en acudir a fortalecer el sistema en lo esencial del aprendizaje y la enseñanza a los que tanto les falta por alcanzar. Ciertamente que con todo lo anterior no se mejorará la educación y que habrá que cuidar con tacto enérgico que, una vez la actividad educativa salga mal parada con la aplicación de soluciones que dejan las cosas donde estaban, no retroceder en tema tan trascendente. Con ello queda en evidencia la aplicación de excelente para este supuesto, ya que si ha de tratarse de una "superior calidad o bondad", que diferencia aquello a lo que se refiere por su merecimiento de "singular aprecio y estima", es evidente que no es tal la referencia, ya que no "sobresale en bondad, mérito o estimación" (DRALE) como cosa excelente. En realidad el término aplicado a acciones o su producto, es una especie de ditirambo casi siempre inoportuno a no ser en expresiones enfáticas cargadas de emociones o ironía; distinto es como título personal. Así, su caso, está menos justificado que el de la calidad.

No parece defendible tampoco un incremento de la calidad de los centros docentes como producto mercantil; la escuela no se elige como un comercio. El

comercio es un establecimiento necesario pero improductivo; la escuela es el ámbito en el que se generan los resultados no tangibles de más alto valor y esos resultados son los soportes esenciales de la vida y sus formas, singulares o de grupos humanos. En completa disensión con Gerstner y otros (1996), pensamos que la escuela no puede propagar la injusticia e imposibilitar el estado de bienestar a algunos seres humanos; todas las escuelas deben tener un grado de bondad equivalente; idénticas por muchas razones alegables, no pueden ser, pero sus diferencias deben limitarse a la oferta de sus posibles distintos ámbitos formativos, no conllevan diferencias en lo esencial. La competitividad en educación no existe más allá del deseo de sus protagonistas, docentes y discentes, de alcanzar una formación y una práctica consecuente de la que se desprenda un alto servicio a los otros y, consiguientemente, así mismos. La educación no puede ser un negocio, es un servicio enteramente dispuesto para atender la natural necesidad de que el inevitable aprendizaje se haga de lo pertinente, ajustado al modo más eficaz para el alumno —la eficiencia la determina el resultado de esa eficacia y no la relación entre el valor del producto y el coste del proceso, sino ese valor logrado y su rendimiento social y para quienes lo poseen—, eficacia que se refiere a sus repercusiones en las formas de vida y el estado de bienestar en ellas. El producto de la acción educativa es el conocimiento, derivado directamente de la actividad de la razón. Su no tangibilidad mercantil lo inutiliza para transacciones de mercado, no así para su reconocimiento y aprecio a través de la trascendencia de su ejercicio profesional, en ello se hace evidente el valor de la educación y su ineludible necesidad natural: hecha la vida con sus características singulares en el cosmos que la generó y acogió, la educación es una necesidad producida por el dato de estar limitada la razón para emprender y perseverar en su cometido (González, 2004): desalienar el mundo en su carencia de significados explicativos de ese mismo mundo que la contiene. Estas cuestiones no son mercancías ni tienen entidad mercantilizable bajo ningún concepto, no es determinable su valor tangible, las posibilidades de su adquisición no pueden ser fruto de privilegios, pues la persona pospuesta podría ser la más conveniente y necesaria desde sus oportunidades iguales a las de todos los demás, desde sus singulares necesidades; ha de hablarse, en este sentido, de incluir, atender, integrar, y nunca de excluir. Y hay sistemas, prácticas políticas, procedimientos con excelente capacidad de exclusión.

Aceptar, por parte del profesorado, la fácil demagogia —extendida entre los llamados progresistas—, o un apurar en el esfuerzo y el recurso a la disciplina estrictamente derivada del criterio de autoridad -apropiada con alto convencimiento por los conservadores —es una actitud faústica que ha conducido y está conduciendo a su generalizado desprestigio. Por supuesto que en esas actitudes

hay poco o nada de estimable, pues mantenerlas es dejar claro y listo para su aprendizaje, por los alumnos, el mensaje antieducativo del débil conocimiento— propio de la llamada postmodernidad— el escaso interés y el prácticamente nulo compromiso. Dejar al albur de organizaciones que se dice que aprenden —ya Bolívar (2000) advertía de la falacia de expresión— es delegar responsabilidades en una actitud que la expresión delata como falaz, equívoca y alejada de la realidad; ni con el decir se puede propalar tal género de fatuidades, por fuerza vacías, pero que no evitan una sensación de minusvalorar lo educativo que se pretende en las convenciones sociales y que defienden como convicciones personales los interesados y los ignorantes. Los dañados son la actividad educativa y sus protagonistas, los docentes, y estos daños los utiliza la estulticia política para agrandar sus defectos: torpe demagogia hablando, los unos de integración o de inclusión sin saber bien en qué consiste y sobre todo cómo se logra, o de rendimiento, autoridad y selección exclusiva, los otros, conceptos y actitudes con los que se menosprecia el conocimiento y se pone en práctica un proceso segregador y alienante en apoyo de las “nuevas formas de esclavitud”. Es evidente que el buen hacer educativo —¿calidad, excelencia?— exige otros pilares.

Para montar esos pilares no basta con denunciar, aunque se haga bien -como Tadeu da Silva (1997) o Tezanos (2001) o el ya citado Rodríguez Dieguez (2001), es necesaria una propuesta sustitutoria, coherente, consistente -desde el pensamiento fuerte—, factible, bien secuenciada, clara, distinta y con fuerza para arrancar el necesario compromiso político, en el que la sociedad democrática debe estar. Unos y otros, progresistas —¿existen sólo como excepción?— y conservadores —¿resultado de los abundantísimos descuidos en la educación de la actividad racional?—, todos recomiendan hoy un conocimiento nacido de paseítos -participar en convenios, cursos, congresos, estudios en, etc; o permanecer fielmente *atados a la red*—. Estos recomendadores no justifican que ese proceder sustituya al obvio del pensamiento ejercido en prolongada, morosa, perseverante —casi permanente— actitud reflexiva y crítica, ejercida en el silencio y la concentración que permiten a la razón sus fructíferas correrías por los significados habidos y por los descubiertos; deleitarse en el conocimiento que crece desde ese deleite, singular y compatible, para bien de toda la humanidad cuando ha sido gestado desde eso que venimos llamando buena educación. ¿Sabemos hoy lo que esto significa para poder rechazarlo o aceptarlo consecuentemente? ¿Sabemos lo necesario que sigue siendo? ¿O ya no lo es? ¿El proceso evolutivo ya no existe?. El racionalismo, el empirismo, entre otros idealismos, no han logrado cambiar esa evolución, pero sí conocerla mejor, y lo siguen haciendo, y seguirán; la razón, en su actividad, y no puede dejarla, produce conocimiento y sólo ella, bien educada, puede entender sus significados. Bien educada significa que se

ajusta a aquello que de la evolución va entendiendo —y su conocimiento es incompleto, como falibles todas las formas en que lo manifiesta, incluso en el dominio autoideolético (González 2001)—. En los paseítos citados se puede aprender algo de esto, pero insuficiente y con frecuencia descaminado -demasiadas idas y venidas, hasta bulliciosas visitas a las obras del “arte bello”, ¿de hoy?, para que el sosiego del pensamiento consistente tenga lugar, ¿interesa a alguien?; como en el colgarse de la red, quizá apetecido, que acabe secando el flujo al hermoso encéfalo, disminuyendo su función hasta permitirnos gozar del plácido nirvana bastante generalmente demandado y cada vez más, lógicamente; porque más del 90 % de aquello que la red ofrece es pura morralla —esto sí, interesa y produce alta rentabilidad a quienes lo abastecen y recomiendan: los dueños de las llamadas TIC, ¿tecnología de la información y la comunicación o “técnica de la inutilización colectiva”?—. ¿Qué alternativas? ¿Cómo ofrecerlas? ¿Cómo hacerlas apetecibles y útiles?. Estos son los retos de la buena educación —¿educación de calidad, de excelencia, de calidad total?. El propio hacer educativo deberá ser limpiado de tanto vacuidad interesada en anular el pensamiento humano, el conocer, el conocimiento que aproxima al sentir compartido, forzosamente, de la evolución.

Todo esto y otras cosas de la misma o más significación ya los anticipó Lereña (1980, 1983, 1989) con profunda inteligencia y fina sensibilidad. Y, posiblemente, él fue quien inspiró a Escudero (2000:200), uno de los más enjundiosos párrafos de su libro:

“ En fin, lo que una y otra vez aparece como imagen dominante es la idea de la educación como producto, y de las escuelas como maquinarias institucionales de producción y competitividad. Los indicadores, los resultados, las pruebas y valoraciones del aprendizaje más fácilmente medibles y cuantificables, también vendibles, terminan erradicando y devaluando aquellas concepciones que proclamaron la ampliación de los conocimientos considerados como legítimos y valiosos, el valor intrínseco de la experiencia y los procesos educativos (...) —encontrándonos así— con una calidad semántica y políticamente secuestrada —por el abuso estulto e impuesto- de significados y valores como eficacia, planificación, rentabilización, funcionalidad, optimización, rigor gerencial, diferenciación, competitividad, desigualdad”. (Las frases entre guiones son agregadas).

Separa perspicazmente, Escudero, el valor “intrínseco de la experiencia” del correspondiente a los procesos educativos, como normalmente se hace en la convencionalidad habitual dentro de los sistemas educativos, pero habría que señalar también los intereses que imponen esa separación como su causa y los efec-

tos que esperan de ello. La actividad educativa utiliza la experiencia en su ejercicio y, de tal manera, que ella misma, la experiencia, es esa actividad. Habría que recordar su sentido y significado en la racionalidad (González, 2001), para entender el valor real y perversor de aquella separación en favor de un aprendizaje superficial y puramente repetitivo.

Cómo responder al tema de la ambigua calidad ha sido y es contestado desde muchas consideraciones, perspectivas y convicciones personales. Atendiendo a los centros y sus posibilidades de acción desde ellos mismos Fullan (2001), formula una consideración consecuente en tanto el centro tenga una suficientemente respetada autonomía y se le dote de medios adecuados, el más importante de los cuales está íntimamente relacionado con la formación de los profesionales y el número de los que integran la plantilla, número suficiente para que en cada aula y en todas ellas no haya más alumnos que aquellos que el docente que corresponda pueda atender (González 2001) — limitación bien asistida y controlada por el centro y su autoridad representativa—. El mismo Fullan (ibíd.) ya había anticipado que era necesario reconstruir trayectorias desde cada situación concreta en la que se esté y haciéndolo con cuanta eficacia se pueda, pero, en efecto, con ese sano afán de reconstruir progresando y mejorando. En este mismo sentido Darling y Hammond (2001) y Gutlman (2001) proponen conquistas en algunos aspectos concretos dignas de mención: recuperación mediante oportunos apoyos particularizados, de alumnos que han perdido su nivel y ritmos de conocimiento —difícil trabajo en sí y por las habituales resistencias de los profesores que suelen pretextar discriminación ante el hecho de que a algunos alumnos, para su oportuno y recuperador tratamiento diferenciado, se les separa y segrega; actitud esta de los docentes que, en nuestro país, no significa otra cosa que la hipócrita huída del trabajo que supone—. Coherentemente Darling Hammond (ibíd.), trata de resaltar el significado que para los alumnos tiene un conocimiento con el que se dirigen hacia una mejor comprensión del mundo y las formas de vida en las que se está, con la intención de una convivencia más armónica a través de aprendizajes valiosos para esa finalidad; en este sentido se manifiesta también Macías (2004) cuando expone el interés y la necesidad de que esas recuperaciones se practiquen con la oportunidad más temprana y con el compromiso, siempre acertado si se les expone con seriedad y rigor, de los padres.

En línea con lo anterior, convence menos que se haga alusión a nuevos pactos políticos y sociales, defendido también por Darling Hammond y Gutlman en sus estudios antes citados, cuando los centros se encuentra, generalmente, con autonomía para el ejercicio de aquellas prácticas si, vencidas ciertas resistencias propias de quienes anteponen la cómoda rutina, carcoma de la profesionalidad docente, se dirigen a la búsqueda de una buena atención a los alumnos, atención

que es el único camino de su integración o inclusión sucesivamente conseguidas; tener a los alumnos juntos siempre puede ser una buena forma de desintegrar y segregar. En ocasiones será necesario superar actitudes de sujeción al puro sentido burocráticamente legalista de los servicios de inspección que antepongan la letra de la ley o los deseos de una administración alejada de los problemas cotidianos y reales de la educación, a un mínimo compromiso con las plausibles intenciones emanadas de los órganos de gobierno de los centros y de sus departamentos de orientación. Elaborando, como Darling Hammond (2001) también defiende cambios en las planificaciones y programaciones de previsión posible dentro de la organización de los centros, para atender a la diversidad existente, al ejercicio de una comprensión que diferencie para armonizar e integrar, que apoye una creciente disposición al trabajo, a una hábil actitud para el uso del conocido pensamiento desde la reflexión crítica, con asiento firme de una equidad bien orientada individualmente como a Kant (1924-2002) gustaba exponer y defender. Es evidente que hay que cuidar la constitución de grupos en los que, por mor de homogeneidad cómoda, se instalen alumnos diferenciados y para la diferenciación, como defiende González, M. T. (2002); pero teniendo en cuenta que es necesario organizar, ordenar, pensando de otra manera, actualizando convicciones, cualidades —valores dice él— al servicio de una escuela democrática (Gómez Llorente, 2001); actualización que necesita de aquél interés comprometido en los responsables y docentes de los centros para que armonicen el cuándo, cómo y para qué de actividades compartidas o diferenciadas.

Convencidos de que los mejores caminos recorridos están en torno a las consideraciones anteriores, se puede anticipar, con Simone (2000), que no hay soluciones distintas ni milagros que efectuar: la comunicación educativa debe realizarse para que los alumnos aprendan el ejercicio de su vivir en unas formas de vida que no contienen otra garantía para su sucesiva mejora —estado de bienestar generalizado— que el ejercicio de una razón generadora de conocimiento constructivamente crítico —crítico significa el ejercicio de una prudente heterodoxia que aleja el agostante y cómodo criterio de autoridad al servicio de una conservación que enajena, aliena, la propia vida—. Esa mirada crítica deberá atender a no propagar hábitos y modos de hacer, actitudes que conducen a cualidades y las consiguientes capacidades que no concuerdan con lo que de la escuela cabe esperar, con lo que la educación debe propiciar —en este sentido, ¿precede siempre la oportuna reflexión crítica a los usos de las TIC?—. Como ahora, incluso desde las más altas instancias, se aboga por un uso indiscriminado y casi permanente de esas técnicas como panacea poco menos que universal, habrá que recordar, como lo hace Elmore (1995), que no deben ser creídos los políticos que opinan que la legislación es capaz, con sus cambios, de variar los efectos de la

actividad educativa, olvidando que esos efectos son el resultado de multitud de interacciones movidas por la convencionalidad y las rutinas que leyes y disposiciones anteriores han instalado como fuentes de acciones cómodas y dominables -para que nada cambie- pero no sustituibles de manera ni siquiera mediata. Por el contrario, las nuevas orientaciones legales deben procurar que los centros sean organizados de otras formas y, sobre todo, que los profesores entiendan de manera distinta qué son, en qué consisten, cómo se realizan y para qué se ejecutan sus actividades didácticas; y ambas cosas se entienden instaladas poco menos que a perpetuidad en el momento de la legislación, de cada legislación, pues ambas cosas unidas a la sintética consideración de los conocimientos y su secuencia, tal y como deben tratarse en la actividad educativa, son las bases para promover un cambio real en educación. Pero justamente esas tres piedras angulares siguen intocadas esencialmente e inéditos los procedimientos impulsores del cambio que los legisladores se proponen; seguro que los más poderosos de ellos no ignoran esta realidad. La técnica, que en cada caso envuelve los manifiestos deseos de cambio aparentemente implícitos en cada legislación renovadora o reformadora, no es más que política (Tetdlie y Reynolds, 2000; Hopkins y Reynolds, 2001; Thrupp, 2001) y, como estos autores anticipan, la calidad que debe acompañar a la educación es compleja y va junta a multitud de problemas y no es tratable, en el deseo de superación de sus limitaciones, con la simple complejidad técnica que presentan las soluciones de los problemas empresariales o, al menos, como a esa simplicidad acaban reduciéndolas los especialistas correspondientes —que unen a esa supuesta, con frecuencia más que real, especialidad, el interés y el poder—, que, si es necesario, trasladan, cambian, tecnifican o cierran sus centros de producción, pero resuelven el problema. Esto no es, o no debiera ser posible en educación; sin embargo, las últimas leyes orgánicas promulgadas en este país, claramente comienzan a facilitarlo, probablemente a través de la privatización promovida desde las citadas leyes y efectuada facilitando las instalaciones y apoyos oportunos; y en este caso no cabe argumentar ignorancia o noble convencimiento sobre los supuestos de que así todo iría mejor para todos. Y es verdad también que las maldades no están sólo en las leyes —así lo dicen quienes defienden a unas y otras—, pero es cierto que tuvieron que ser convenciones para que llegaran a instalarse de manera tan generalizada, y las convenciones son revisables y deben ser revisadas. Es verdad también que el esfuerzo es siempre necesario para conseguir alcanzar un horizonte pero hay esfuerzos estériles y contraproducentes; también lo es que hasta los 16 años hay que dar oportunidades y ofrecer con ellas los modos y medios de salir de inercias o de senderos equivocados, más si la vida lo ha negado en ocasiones y circunstancias en las que sólo la educación puede ser al menos una escotilla por donde la justicia deje ver su

luz. Los “itinerarios” fijados en la LOCE son sendas de exclusión, no de inclusión. La disciplina es efectiva y productiva si resulta ser consecuencia de prácticas vitales en las que alcanzó su sentido y se busca su ejercicio; como imposición, la disciplina, suele ser contraproducente, nociva, es hija de un interés que se aprende. Una ley de educación, si ha de ser tal, no puede ser excluyente, ni imponer las convicciones de una sociedad confesional, lo que ya es excluyente, pues eso supone que alguien se entienda dueño de la verdad, lo que es una contradicción que el sistema predica lógicamente como imposición, y es injusto, un crimen de lesa humanidad, pues ese es un ámbito en el que cada ser humano es único soberano y, consecuentemente, es derecho vital para todos, para la humanidad es su totalidad. Por ser la individualidad la única entidad portadora de razón, no puede apolitizarse la responsabilidad, pues la individualidad está inserta en una corriente que ha convencionalizado el estado de justicia que defiende, en ella participa el individuo, si bien el suyo, como aporte singular participa en el error, pero no es responsable exclusivo de su mantenimiento: la socialización tiene ventajas imprescindibles para la vida, pero no tan perfectas que no dejen ver, distinguir y postergar sus efectos. Todo ello es hablar de calidad pero, quizás, de otra calidad. Con frecuencia la educación se coteja con términos, incluso de discursos interesadamente vacíos, el de la calidad puede ser uno de ellos. La educación exige desvelarlo.

3. En torno al concepto de educación de calidad en la LOCE

Bastará aquí con una aproximación orientadora de qué debiera haber sido y cuáles sus temas centrales, desde otra perspectiva, lo que contuviera la citada ley, referido casi exclusivamente, a los supuestos de lo que se calificó “Documento de Base para una Ley de Calidad de la Educación” (11-03-02) y, singularmente, su “preámbulo”; documento que contenía, en lo esencial, lo que luego la ley ha puesto en terminología técnica habitual en el Boletín Oficial del Estado. Las intenciones del legislador estaban claras en aquel rosario bien perlado de intenciones con el que retornaban viejos vicios, hay que decir que no del todo abandonados, pero sí revividos con intención profundizada y dirigida a fortalecer los peores males de un país en el que nunca se consintió la clara luz de la esperanzadora ilustración. Los ancestrales corifeos volvían a dirigir los coros de la ignorancia pregonando el vergonzoso y vergonzante grito de “¡vivan las *caenas!*” Y lo peor de la situación es que esta nueva dirección se presentaba como un profundo convencimiento propio de quien se siente dueño de la verdad, del hecho de que su verdad tiene valor universal. La razón siempre tropezó con la fuerza de

este engaño de los buscadores de beneficios propios exclusivamente. Pero, aunque tenue, aquella esperanzadora luz estaba en el pebetero y cobró la fuerza que necesitaba y en sus momentos sucesivos: el oscurantismo ya no puede ejercerse tan burdamente, aunque tiene sus sutiles maneras nuevas de aflorar, siempre lo hizo, y su objetivo fundamental fue permanentemente acabar con la educación, el único camino, tan en sentido contrario al oscurantismo, que no sólo va eliminando el riesgo de recaída, sino que instala, sucesivamente, su imposibilidad. Pero la evolución es lenta en todas las manifestaciones de su proceso; tan lenta que, a veces, parece hacer desestimable lo mismo que la mantiene y justifica - conviene no olvidar que algunos estados de la Unión de Estados Unidos de América del Norte, y en la actual Italia, se prohíbe hasta citarla-. Nostalgias imposibles pero deseos persistentes que claman por una mejor educación, educación de una calidad que debe ser clara y distintamente acotada, pues así ha de ser si se ha de apurar su aproximación a un cierto grado de verdad, de tal manera que no se debería “admitir cosa alguna como verdadera si no se había conocido evidentemente como tal (...) admitiendo exclusivamente en mis juicios aquello que se presentara tan clara y distintamente a mi espíritu que no tuviera motivo alguno para ponerlo en duda” (Descartes, 1637-1981:15). Considerando que nunca se entiende nada como evidentemente verdadero —su evidencia es efecto de conformación en curso—; la admisión no puede cerrarse nunca como exclusividad —se perfecciona sucesivamente lo admitido y sus límites—; además, siempre hay motivo para poner en duda —pues no hay aserto que no tenga su conformación conformándose indefinidamente—. Descartes escribió su primer precepto para la dirección de su conocer, dentro de estas anotaciones con las que deben entenderse su claridad y distinción.

Clarificar y distinguir el concepto de conocimiento es obligado principio cuando se hace referencia a la educación. Dos aspectos son básicos en esta aproximación definidora: el conocimiento como efecto de conocer debe ser estimado como cimiento del seguir conociendo, como la acción de conocer; esto significa que el valor del conocimiento previo poseído por la humanidad es siempre el mejor pretexto para atender su incompleción y la falibilidad de toda exposición que lo contenga y para hacer evidente la necesidad de seguir conociendo. Éste es uno de los primeros y más importante efectos del hacer escolar (González, 2001, 2002, 2003). Como conocimiento previo puede entenderse también el ya poseído por el alumno, anterior a las diferentes intervenciones educativas que, desde la perspectiva de la neurogénesis (González, 2001) — que Piaget denominó psicogénesis—, es trascendente también, más allá incluso de los supuestos constructivistas (González, *ibíd.*). En segundo lugar, el conocimiento humano debe entenderse como el resultado, en cada persona, del ejercicio de su razón -la razón

es siempre y sólo personalizada—; este ejercicio exige que la razón sea educada y si lo es, la actividad educativa alcanza a todas las manifestaciones de la racionalidad -lo concerniente al afecto: emociones, sentimientos, pasiones, relaciones, intereses, etc., también la pertenece —, transformándose o siendo el conocimiento el único manantial de las conductas —somos lo que conocemos: se generan y alimentan siempre cualidades, realidades intrínsecas, hechas expectativas de comportamientos como capacidades perceptibles, realidades extrínsecas—. Estos dos límites de aproximación definidores del conocimiento motivan la concepción de conocer y consiguientemente, la comunicación educativa, la didáctica; todo lo cual interesa a los docentes y afecta notablemente a su formación. Con ello es evidente, frente a lo que se dice en la LOCE, que el conocimiento no se transmite, se puede sí, estimular la acción de conocer, incitar a hacerlo, y esto ha de hacerse desde aquel factor que lo posee, factor básico en educación, el docente. El docente expone aquella parte de su conocimiento que corresponde a una determinada planificación y que contiene el programa de una materia o asignatura, y lo expone para que el alumno construya el suyo. La perturbación del entorno sonoro del oyente por la onda acústica producida por el emisor, no es una transmisión del conocimiento en sí, es un efecto físico que altera el medio de transmisión y afecta al receptor, produciendo el efecto de “relevancia” correspondiente a la comunicación referida (Sperber y Wilson, 1987) -autores para los que, lamentablemente, la educación no es un ámbito en el que la citada relevancia interese-. La transmisión desde el oído interno a los centros neuronales posteriormente y la elaboración de estos ha de hacerse a sí mismo conocimiento como significado, es elaboración propia de la racionalidad de cada sujeto, de su diversa singularidad. La acción sonora derivada de la fonación actúa como un despertador necesario de la percepción en el sentido y forma en el que el despertar puede ser producido para que el conocimiento, el conocer, en sí comience, haciéndose en apretada secuencia y sin solución de su continuidad. Conocer es una acción personal que la educación incentiva y orienta, convicción que impone que la actividad educativa se entienda y practique de manera distinta a lo que en la LOCE se expone.

La didáctica no puede ser, en consecuencia, un conjunto de acciones —enseñanza— destinadas a que el alumno aprenda, si este aprender no es considerado como un seguir conociendo y se limitara a un retener para repetir, que es lo lógicamente derivable de una transmisión del conocimiento. La didáctica debería entenderse — en una aproximación definidora— como una acción intencionalmente dirigida a suscitar la actividad de conocer. Suscitar para el que vale excepcionalmente bien el conocimiento ya elaborado y convencionalmente transmitido por la humanidad y para ella y almacenado en los diversos soportes posibles -de los que el libro sigue

siendo el fundamental y sus sustitutos son y serán esencialmente lo mismo-. De tal manera que, entendida la epistemología como la “doctrina de los fundamentos y los métodos del conocimiento” (DRALE) — no sólo del científico, como se dice en el citado diccionario— la didáctica tendría que ser considerada como transepistemología, en el sentido de que está mas allá —en cierto modo, al otro lado de la epistemología— en cuanto que lo fundamental de la actividad didáctica se refiere a cómo se genera el conocimiento en el ser humano como fruto de la comunicación intencionada que la caracteriza. En este sentido, el dominio extraordinario que los docentes deben tener del conocimiento, de las temáticas propias de sus materias, no es tomado en consideración en los procesos a través de los cuales se los forma como docentes, estimándose como suficiente y oportuno el que les ha proporcionado el título académico que los acredita como aspirantes a docentes. Pero en la sociedad del conocimiento, la reproductividad en fieles moldes de ese mismo conocimiento recibido y con las formas que se recibió, es insuficiente y contraproducente: la pobre limitación de su significado, la carencia de interés de su vacía trascendencia y el tomado como innecesario compromiso incentivador del conocer —anulado, normalmente, por el cómodo ejercicio del criterio de autoridad —, provocan que los alumnos, desde muy temprana edad, se pregunten y lo hagan a los profesores, sobre el valor de lo aprendido falsamente; evidencia clara de que no les sirve para aprender. Es decir, en el aula no se cultiva aquello para lo que el aula se ideó y ahora se ha hecho más evidente que nunca: el mensaje del aula no se coordina con la vida, la ignora, y eso que, en sus mejores defensores, nuestra sociedad es del conocimiento en cuanto que este se entiende como una capacitación —algo extrínseco— para ser útil a la producción eficiente: en tanto esta falacia se clarifique, y lo hará a pesar de los intereses en contra, la situación de la escuela, en su conjunto, puede ser crítica. A ello conducen leyes como la LOCE en la que no se muestra más que una pobre concepción de esa mal entendida sociedad del conocimiento. ¿Qué se piensa como sustitución de la educación y cómo asegurar la pervivencia del ser humano?

Porque naturalmente el conocimiento no puede ser, como dice el Preámbulo de aquél documento de Bases, un privilegio. El conocimiento es una necesidad natural, connatural al ser humano; es la ajustada continuidad de la genética en el desarrollo evolutivo del espécimen hombre. Todas las potencialidades que desde el comienzo del universo se han ido acumulando en forma de colosal herencia, necesitan de una tan delicada como hermosa continuidad en los procesos sucesivos del desarrollo de cada vida, en su manera de concretarse se llama educación. Educar es darle continuidad a la genética, como se ha anticipado, y como la razón ha de seguir significando inexorablemente y construyendo los discursos propios de su actividad autoidiolética, y esto también es parte del proceso evolutivo, éste ha de seguir siendo fiel a sí mismo y la pauta de esa fidelidad la determina la pro-

pia evolución, la llamamos actividad educativa, un grandioso juego en el que se conjugan el pasado, su concreción móvil y puramente de proceso, como presente, y el irse construyendo el futuro. Y esto no es naturalmente un privilegio, es una necesidad que, según parece, parte de grupos sociales interesados quieren enmascarar y tergiversar. Los filósofos idealistas, y Hegel con más claridad, hablan y escriben sobre la tardía entrada de la razón en el proceso evolutivo; ella vino a su tiempo, pero le correspondió la tarea ciclópea de desentrañar el oscuro y alienado pasado e ir entonando lo desvelado en el sentido que la evolución le fijara desde el origen del tiempo y el espacio. Necesita hacer presente todo el pasado, de manera sucesiva pero incompleta en cada estadio, para darle sentido al sentido que la misma evolución esconde. El apoyo inexorable que la razón necesita para actualizar la presencia vívida de ese pasado sucesivamente clarificador, es la educación, así lo llamamos. Privar de ella es negar la posibilidad del dominio del positivo significar el mundo en el que la vida y todas sus formas van siendo, y es la más criminal de las injusticias, pues elimina lo esencial en el desarrollo del ser humano, es un crimen de lesa humanidad, irreparable en cada uno de los hiatos que conlleva su negación interesada y practicada en beneficio de lucros siempre mezquinos y torpes, incluso para quienes los proponen y practican. Y en las intenciones de los legisladores de la LOCE hay mezquindad y torpeza mal disimulada en este sentido.

En esa misma ley se habla de un “conocimiento accesible o asequible a todos”. ¿De qué conocimiento se trata y cuál es su accesibilidad?. La LOGSE era una ley en la que se admitía el constructivismo, según concepción de Ausubel y otros (1983), Novak (1982), como la base de la actividad educativa; aunque en la LOCE no hay una renuncia a este supuesto, la concepción en la que se asienta el conocimiento admite el principio de la significación pero no con especial énfasis, no parece interesar tanto en este caso la significación como la asimilación reproductora fiel que tiene su sustento esencial en la fidelidad al criterio de autoridad. Bien contrario a lo más útil y fértil que está en la atención y comprensión del proceso natural de la razón a la que pertenece, fundamentalmente, significar y construir discursos en los que lo significado adquiere sentido propio del constructor y al servicio de un entendimiento del mundo. Construir significativamente es lo que la razón hace por naturaleza y es, consecuentemente, lo que el vivir necesita. Ciertamente que ese construir es un estar construyendo sucesivamente lo que transforma el conocimiento, no algo acabado y cerrado, sino en un proceso en el que la actitud es conocer sucesivamente, sucesión en la que todo el conocimiento es revisado. El problema de la accesibilidad al conocimiento queda así acotado con precisión pues, cada ser humano podrá acceder a aquel conocimiento que tiene algún significado para él, en el sitio que le hacen los conocimientos ya

poseídos. Hay más, esto obliga a que a cada persona se la atienda dándole cuantas oportunidades necesite -oportunidades verdaderas— para que recupere sucesivamente la situación en la que, en el momento de su escolarización, debe estar para acceder a los significados que, en las formas de vida a las que pertenece, se entiendan como concernientes y necesarios— aquí caben todas las situaciones de excepcionalidad que la realidad manifieste, pero también toda la responsabilidad del sistema educativo para responder a ellas—. Es claro que esto obliga a una apertura y respuesta de esos sistemas muy exigentes y comprometidas. En el Preámbulo de aquel Documento de Bases que sustenta a la LOCE, esa apertura y ese compromiso no se dan; se dirá que tampoco lo exige el tipo de conocimiento que se defiende y, efectivamente, eso es así: el tipo de conocimiento que se impone desde aquellos documentos es más fácil, pero esa facilidad afecta a un proceso en el que el propio conocimiento construido conlleva en su debilidad, su impotencia para ser base desde la que seguir construyendo y, al no ser la escuela —¿sólo la pública?— responsable de otro proceder y del alumbramiento —¿dónde queda Sócrates?— de otro conocimiento, los alumnos que carezcan de otros medios y modos, simplemente se verán expulsados del sistema. La injusticia y la torpeza, y esto es lo más grave, quedan bien patentes. La LOCE alumbrada desde aquél Documento de Bases, es una ley mal concebida y torpemente impuesta, su articulado no permitía otra cosa.

En aquella documentación repetidamente aludida, se dice también, textualmente, que “conocer es saber que se ha aprendido”. Pero, ¿quién ha de saberlo? ¿Cómo ha de conocerlo? ¿para qué ese conocer?. La ignorancia no puede ser absoluta, así, es universal conocer el propio conocimiento como existente; la existencia cartesiana es previa al pensamiento intencionado para que éste anide en ella; el lugar del anidamiento tiene una forma de coexistencia anticipada, aunque sea levemente en el tiempoespacio y aunque sea como “lugar para”: existe la posibilidad pero no el hecho; es necesario que el alumno de educación infantil lleve consigo la posibilidad de aprender geometría diferencial. ¿Tiene que saber el niño qué puede aprender, o que ya posee las bases de lo que luego ha de asentarse en él?. En cierto modo, en una buena educación, así debería ser; pero no es a eso a lo que se refiere el autor de aquellas bases del documento matriz de la LOCE. Ese saber lo que se sabe parece estar a la altura de todas las exigencias de la concepción que en las citadas bases se da: un saber mecanizado, libresco en el peor sentido e insuficiente para aportar conocimiento; un saber alienante en su rutina e intrascendencia que conduce a mediocridad. Parece que invitan, y habría que recordar de nuevo a Sócrates, a saber de la ignorancia que olvida que es nada lo conocido frente a lo que queda por conocer. ¿Le quedaría algo a quienes ya saben lo que conocen?. Y es que el saber hace referencia a una concreción sin-

gularizada del conocimiento, en tanto el conocer se refiere a un ejercicio de la razón, “facultades intelectuales” dice el DRALE,— aplicado al mundo en su totalidad, para entender y significar “naturaleza, cualidades y relaciones de las cosas” que constituyen el cosmos. Lo importante no es, entonces, lo que se conoce sino el cómo seguir conociendo y esto depende de lo que ya se conocía en un proceso de solución de continuidad que no puede ser detenido y retenido en ninguno de sus estadios inquietos e inquietantes. El ignorante conoce poco o nada de su ignorancia, pues conocerla le haría inmediatamente superarla. Conocer lo conocido es una tautología redundante e improductiva. Puestos en otra perspectiva, el ser humano conoce, o debe conocerlo, y eso depende de la educación recibida y de la bondad de esa educación, que su conocimiento es incompleto como es falible toda manifestación con la que lo expone. Con ello se responde a para qué conocer, al menos en algunos de sus aspectos.

El esfuerzo tiene en todo lo anterior su sentido, pero tampoco es coincidente con lo que en las páginas del Documento de Bases se dice. Parece allí defenderse un esfuerzo justificado en sí o por mor de triunfo y fidelidad a una exigencia impuesta, olvidando que, incluso como obediencia, tiene otro sentido, pues obedecer saca su razón del servirse de experiencia de otro u otros que al propio conviene; cuando es ejercicio debido a fuerza impuesta se transforma en mera disciplina, sino es esclavitud —así ha de entenderse, incluso, en la vida religiosa o ésta se malversa en mera disciplina estéril—. El esfuerzo se hace a favor de aquello que se ha de conseguir y es esa consecución la que lo justifica, pero ha de ser ella procedente de convencimiento propio, aún sirviéndose de experiencia ajena, experiencia que se hace propia como conocimiento. El satisfactorio esfuerzo de constatar cómo el ir haciéndose —aprendizaje siempre debido a enseñanza— que aficiona al personal crecimiento grataifica. Esto es más difícil de conseguir que el aprendizaje obtenido de la palmeta -al que recuerdan los nuevos legisladores con insistencia palpable en las páginas de la LOCE—, pero en nuestro tiempo es el único que da resultado; ahora no están en las aulas sólo aquellos alumnos que son capaces de aprender incluso cuando se les somete a malos tratos, y esto es una fortuna si los profesores lo entienden y están preparados para responder a ello. Las leyes deben ayudarlos, sobre todo a través de las disposiciones que se ocupen seriamente de su formación, de hecho todavía inédita para responder a estas necesidades, y permitiendo que en las aulas, de manera responsablemente practicada —éste es un problema de los centros docentes— estén los alumnos que pueden ser atendidos con el estímulo que necesita su duro y exigente esfuerzo; esfuerzo que, por lo demás, toda la sociedad niega con su falaz conducta y palabra. En este último sentido anda la LOCE tan equivocadamente sirviendo a la educación que parece exigir para ella lo que luego niega a través de ciertos

reconocimientos a la irresponsabilidad impresa en multitud de convenciones sociales. En resumen: el para qué y cómo del esfuerzo están tan mal justificados que más bien parecen dispuestos para negarlo, sobre todo en quienes más lo necesitan, pues lo desconocen como imprescindible en la vida escolar.

Fundamentar una reforma, o una ley para reformar con justificación basada en la inutilidad atribuida a otra también insuficiente sino perversa, la LOGSE, insuficiencia derivada sobre todo de su incumplimiento de lo que en ella era más importante y acertado —incumplimiento implícito en sus planteamientos y desarrollos—, es, cuando menos, una torpe falacia. En la LOCE se expone una idea de aprendizaje que desconoce al conocimiento en su sentido prístino, como únicamente debería ser entendido en la escuela; con ello la calidad que defiende, de la que en esta ley se trata, se refiere a aquello que sólo sirve a una degradación esclavizante para los seres humanos en una sociedad llamada del conocimiento y en la que, ciertamente, tampoco los formuladores de esa denominación han acertado a justificarla a través del concepto de conocimiento aquí defendido; y la LOCE, en lugar de rectificar críticamente esta trascendental deficiencia, la ahonda y sirve en buena secuencia con una pretensión neoliberal en la que se habla de libertad -litigio en el que los fuertes marcan las reglas y los límite—, sin igualdad, con la equidad ahormada a leyes que se formulan ya desde sus trampas posibles —¿sociedad de qué conocimiento—. Ley, la LOCE, en la que se habla de un clima en el aula para favorecer la presencia en ella de quienes el sistema seleccione como adictos claros a sus ofertas y estatutos, en lugar de ofrecer una clara, distinta y breve exposición que favorezca al aula como matriz de una vivencia democrática, vivencia en la que la paz concorde permita avanzar en una profunda comprensión compartida del mundo y de las formas del vivir. Por contra, parece defenderse un ámbito en el que se fragüe un esfuerzo fiel anticipo del más grave estado en el que la vida entera se aliena. Pues así es en las soluciones que la LOCE ofrece: esfuerzo equivocado por vacío, carente del interés y los compromisos posibles; itinerarios para conducir a las diferencias que marca la injusticia; autoridad como criterio y ejercicio al servicio de los imperativos de un gobierno que había hecho previamente la distribución de cuánto contiene un país que parecía su predio particular; exámenes para controlar el progreso en cuanto se ha indicado anteriormente, que no valoraciones exigentes desde cuyos resultados todos entiendan el beneficio propio y común de un conocimiento inexcusable, valioso y necesitado de un profundo y grande esfuerzo, pero altamente gratificante. ¿Cabe esperar un cambio sustancial emanado de otras acciones políticas, o se propondrán iniciativas, más o menos demagógicamente, en las que se haga un gran esfuerzo para evidenciar que todo ha de ser igual, si acaso revestido de lo inevitable para que parezca diferente?

Es posible que haya llegado el momento en el que deba desenmascarse a las administraciones que se sirven del descrédito de los profesionales de la educación para, desde ese desprestigio permitido, sino incentivado y protegido, seguir determinando quienes constituyen esas administraciones, disponiendo y precisando qué, cómo y para quiénes hacen en educación. Dada la condición que los define de profesionales de la educación, de ellos depende toda iniciativa, pues, para bien y para mal, también los políticos fueron formados por ellos y no pueden éstos, luego, arrogarse el privilegio de sustituirlos con el pretexto de que la educación es tema de tal envergadura y trascendencia que no puede dejarse en sus manos, con lo cual declararían que ese proceder es inapropiado pues lo ejecutan personas como ellos, los políticos, que fueron mal preparados, lo que les obligaría a ceder su iniciativa en aquellos que, siendo seleccionados por los propios docentes como los mejores de entre ellos — y la duda no es superable— deberían ser los encargados de generar y velar por el proceso educativo en su conjunto —se les entiende y exige actitud reflexiva y crítica, así como talante observador y el ejercicio de prudentes y permanentes contrastes a favor de la fiabilidad de sus propuestas y acciones—. Bien se cuidan los políticos de no legislar sobre cómo deben los físicos entender el mundo en todas sus dimensiones y de cómo actuarán en consecuencia; o a los cirujanos, aunque éstos, llegadas las más finas y trascendentes intervenciones, duermen el paciente, al fin físico; muy contrariamente a los docentes que los necesitan cada vez más despiertos, aunque a algunos de ellos bien les pese—. Y todos dependen, en su ser y hacer, de la educación recibida, es decir, del consecuente aprendizaje logrado. La educación no es una conveniencia, de uno u otro grado, es una ineludible necesidad que sólo depende, lógicamente, de sí misma para ir superando, poco a poco y día a día su incompleción y su falibilidad, y esta es la primera lección que los docentes no pueden olvidar, la aprenden de sí mismos y la enseñan los mejores; es parte del proceso evolutivo.

Referencias bibliográficas

- Ausubel, D., y otros (1983). *Psicología evolutiva: un punto de vista cognoscitivo*. México: Trillas.
- Bolívar, A. (2000). *Los centros educativos como organizaciones que aprenden*. Madrid: La Muralla.
- Darling Hammond, L. (2001). *El derecho de aprender. Cómo crear buenas escuelas para todos*. Barcelona: Ariel.
- Descartes, R. (1981) *Discurso del método., dióptica, meteoros y geometría*. Madrid: Alfa-

guara.

- Elmore, R. (1996) Getting to scale with Good Educational Practice. *Harvard Educational Review*, 66,1. págs. 1-26
- Escudero, J. (2002) *La reforma de la reforma. ¿Qué calidad, para quiénes?*. Barcelona: Ariel.
- Evans, J. (1996) Quality in ECCO. Evergone's Coucen. Coordinators' notebook. *International Resource for Early Childhood Development*, 18, Pág.1-26.
- Fullan, M. (2001) *The New Meaning of Educational Change*. Nerw York: Teacher College Press, 3th. Edition.
- Gadamer, G. (1993-1988) *Arte y verdad de la palabra*. Barcelona: Paidós.
- Gerstner, L. y otros (1996) *Reinventando la educación: nuevas formas de gestión de las instituciones educativas*. Barcelona: Paidós.
- Gómez Llorente, L. (2001) Las dimensiones de una crisis. *Éxodo*. Octubre, nº 6. págs. 7-14.
- González, F. E. (2001). Acerca de los fundamentos de la actividad educativa. Inédito –notas desarrolladas en la clases–.
- González, F. E. (2002). La actividad educativa en la sociedad de la globalización. *ARBOR*, CLXXIII, 681. Septiembre. Págs. 19-38.
- González, F. E. (2003). Generación del conocimiento y actividad educativa. *Revista Complutense de Educación*. Vol. 12, nº 2, (2001). Págs. 427-484.
- González, F. E. (2004). *Conocimiento, comunicación educativa y formas de vida*. Madrid: Fundación Rielo.
- González, M. T. (2002). Agrepamiento de alumnos e itinerarios escolares: Cuando las apariencias engañan. *AMYDEP-Ceuta*
- Guttman, A. (2001). *La educación democrática. Una teoría política de la educación*. Barcelona: Paidós
- Herdegger, M. (1959-1987). *De camino al habla*. Barcelona: Ediciones de Serval-ODIS.
- Hopkins, J. and al (1999). Moving on and movig up: Confronting the Complexities. *Educational Research and Evaluation*, 5, 1.págs. 22-40
- Kant, I. (2002). *Lecciones de ética*. Barcelona: Crítica.
- Lorena, C. (1980). *Escuela, ideología y clases sociales en España*. Barcelona: Airel.
- Lorena, C. (1983). *Deprimir y liberar*. Madrid: Akal.
- Lorena, C. (1989). De la calidad de la enseñanza. Valor del conocimiento y valor político de una entelequia. *Política y Sociedad*, 3 Pág. 91-99.
- Macías, E. (2004). “La orientación y la tutoría en la ESO” En *Conocimiento e interacción educativa. La atención a la diversidad en la ESO*. Macías, E. Coord. Madrid.

- Universitas (en publicación).
- Machado, A. (1963). *Poesías completas*. Madrid: Espasa Calpe.
- Machado, A. (1973). *Juan de Mairena*. Madrid: Espasa Calpe.
- Novak, J. (1982). *Teoría y práctica de la educación*. Madrid: Alianza.
- Popper, K. (1934, 1973). *La miseria del historicismo*. Madrid: Taurus.
- Popper, K. (1935, 1957). *La lógica de la investigación científica*. Madrid: Tecnos.
- Popper, K. (1971, 1974). *Conocimiento objetivo*. Madrid: Tecnos.
- Popper, K. (1974-1977). *Búsqueda sin término*. Madrid: Tecnos.
- Popper, K. (1986, 1985). *Pos scriptum a la lógica de la investigación científica*. Vol. I, II y III. Madrid: Tecnos.
- Popper, K. (1995). *La responsabilidad de vivir*. Barcelona: Paidós.
- Rodríguez Diéguez, J. (2001) *La jerga de la reforma educativa*. Barcelona: Ariel.
- Savater, F. (1997). *El valor de educar*. Barcelona: Ariel.
- Simone, R. (2001). *La tercera fase: formas de saber que estamos perdiendo*. Madrid: Taurus.
- Sócrates, R. (1999). *El valor de educar*. Barcelona: Ariel.
- Sperber, D. y Wilson, D. (1987). The resumen the Relevance: Communication and cognition. En Valdés, L. (comp.) (2000). *La búsqueda del significado*. Madrid: Tecnos.
- Tadeu da Silva, T. (1997). El proyecto educacional moderno. En: *Crítica postestructuralista y educación*. Barcelona: Alertes.
- Tetldie, C. y Reynolds, D. Edts. (2000). *The International Handbook of School Effectiveness*. Londres: Falmer Press.
- Tezanos, J. F. (2001). *La sociedad divide*. Madrid: Biblioteca nueva.
- Thrupp, M. (2001). Recent School Effectiveness Counter –critiques: problems and possibilities. *British Educat Research Journal*, 27,4. Págs. 443-457.
- Wittgenstein, L. (1958-1988). *Investigaciones filosóficas*. México/Barcelona: UNAM - Crítica.
- Zabalza, M. (2000). *Diseño y desarrollo curricular*. Madrid. Narcea.

