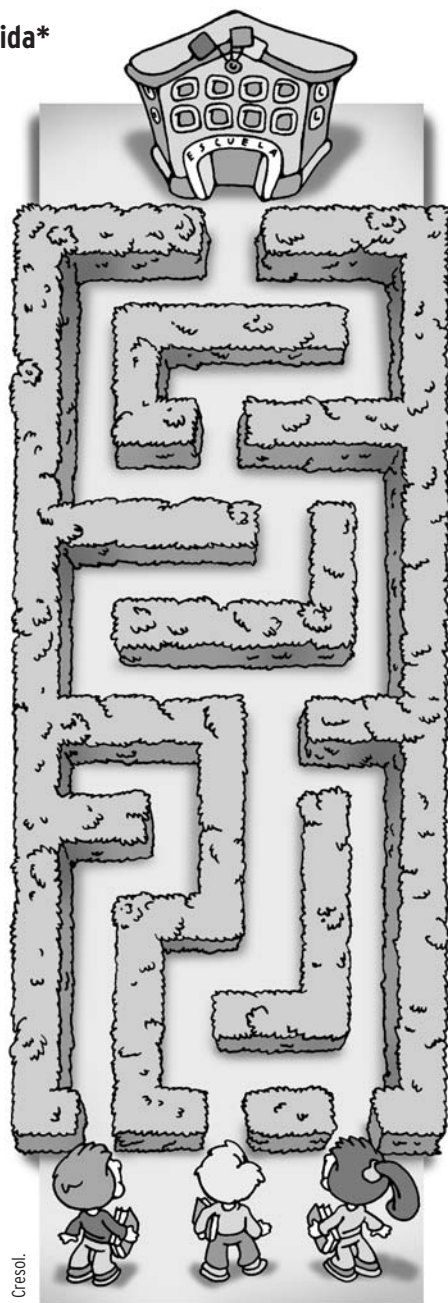


# En contra de la contrarreforma educativa

Los autores pretenden identificar aspectos que la futura Ley de Calidad cubre ideológicamente de bondad para potenciar una revisión a fondo de la perspectiva comprensiva de la LOGSE. Bajo la palabra mágica de *calidad*, se esconden dos posibles estrategias de futuro: una contrarreforma o un pacto para reformar la Reforma. Y ante ellos es preciso tomar precauciones.

Autoría compartida\*



Cresol.

Hace unos veinticinco años, la revista *Cuadernos de Pedagogía* publicaba un monográfico titulado “Réquiem para la Ley de Educación”. Los artículos versaban sobre algunos obstáculos y ciertos arrepentimientos que se cernían sobre la aplicación de la Ley General de Educación del 70. El artículo, en el fondo, reflejaba cómo la política educativa del último Gobierno franquista consistía en “decir Diego donde había dicho Digo” (igual que el viejo refrán). Un cuarto de siglo después ocurre más o menos lo mismo con la Ley General de Ordenación del Sistema Educativo del 90: donde el Gobierno del PSOE dijo “Digo”, el Gobierno actual del PP dice “Diego”. En efecto, contra la Ley de Reforma Educativa del 90, el actual partido en el poder responde con el proyecto de Ley de Calidad de la Enseñanza: en el fondo, un lobo (la contrarreforma educativa) disfrazado de cordero (la calidad de la enseñanza). El PP realmente canaliza la amenaza para la Reforma educativa, pero tales amenazas ya están larvadas desde hace bastante y actualmente ya son caldo de cultivo para opciones de contrarreforma educativa.

### Tres direcciones posibles pero sólo dos caminos

Las opciones de transformación y adecuación del sistema educativo a la democratización, cambio social y sociedad del conocimiento chocan de frente con contextos sociales y políticos que son poco o nada favorables y que los lectores conocen sobradamente. Ante el reto de futuro identificamos tres direcciones posibles: la plena desregulación, el reformismo revisado y el reformismo radical. Tres direcciones distintas para un mismo problema (la articulación de la Reforma con el contexto social e institucional), aunque en la práctica veremos que sólo habrá dos posibles caminos que tomar. Tres direcciones pero sólo dos caminos.

La primera dirección (la plena desregulación) es la que resulta más congruente con un pensamiento político de derecha pura y dura, el “pensamiento único” sobre la cuestión escolar. Tiene por misión la desregulación plena del intervencionismo del Estado sobre el sistema escolar de forma parecida a las rancias perspectivas conservadoras del siglo XIX, junto con un contrapeso auditor de control social o de centralización. De hecho, se trata de una dirección que toma partido por el antiguo “principio de subsidiariedad” y que pone el acento en la “libertad de elección de centro escolar”. La desregulación, entonces, hace referencia sobre todo al “descompromiso” del Estado con lo escolar una vez puestos los cimientos de un currículo centralizado y más bien premoderno. La desregulación consistiría, así, en liberar al sector privado de determinadas interpretaciones de la LODE (cuotas de asociación más libres, matriculación electiva, contratación libre del profesorado, ideario escolar, más horas lectivas, escolarización completa o integrada, etc.). En segundo lugar, la “plena desregulación” resulta muy beligerante frente a las llamadas rigideces administrativas sobre el sector público y muy partidaria del principio de “subsidiariedad” (mayor peso de la iniciativa privada en la gestión escolar e intervención estatal en caso de falta de iniciativa o conflicto de intereses); acepta cierta “guetización” social en determinados centros públicos con el contrapeso de mayor control sobre la tensión social; confiere una gran importancia al mercado libre de la matriculación (oferta y demanda) y mucho valor intrínseco de evaluación de calidad como canal de autorregulación de la escuela.

La segunda dirección (el reformismo revisado) básicamente consiste en una opción que revisa y reconduce parte de los criterios de la Reforma; es decir, que trata de la comprensividad más bien en forma de rebaja de planteamientos. El “reformismo revisado” considera que el salto a la comprensividad planteada por la LOGSE en el segundo ciclo de la ESO tiene defectos de implementación o concreción: la metodología del tratamiento de la diversidad estaría, en todo caso, impregnada de ciertas tendencias hacia el “idealismo pedagógico y psicologista”. Las medidas para atender la diversidad dentro del aula serían muy bien intencionadas, pero también muy lejanas de las posibilidades de una práctica pedagógica real; todo ello, entonces, abonaría el campo de decisiones hacia una rebaja parcial de la comprensividad plena. La formación de grupos por nivel de aprendizaje, por ejemplo, podría ser una vía positiva (según esta perspectiva) para desarrollar una enseñanza de calidad y más ajustada a demandas. Por otra parte, el reformismo revisado tiende a aceptar que la vía LODE (sobre todo interpretada desde los sectores más conservadores) ha significado, para el caso

**En el fondo, un lobo  
(la contrarreforma educativa)  
disfrazado de cordero  
(la calidad de la enseñanza)**

español, una consolidación de la doble red pública-privada, con todos los sesgos de clase social y estatus que ello significa; por ello, esta segunda vía opta por una congelación de la doble red pública-privada a condición de no aumentar las distancias en detrimento de la escuela pública. En resumen, la segunda dirección toma opciones para una rebaja general de planteamientos LOGSE con el fin de adecuarse mejor a las realidades sociales (de contexto social, de grupos de presión, del profesorado, etc.), aceptando, por ejemplo, la consolidación del dualismo público-privado y parte de efectos sobre desigualdades.

La tercera dirección (el reformismo radical) no pone tanto el acento en la comprensividad plena y el criterio de grupos heterogéneos para tratar la diversidad en el contexto de aula, como en procurar comprender la diversidad más como un valor positivo que negativo. La disparidad en educación escolar, según la tercera dirección, no viene tanto de las formas concretas de tratamiento de la diversidad (metodologías del profesorado) como de los efectos de la doble red pública-privada. El principal punto de preocupación de esta tercera dirección es la “guetización” de determinados territorios urbanos y su efecto sobre la escuela pública; el centro de interés reside, por tanto, en las políticas sociales de discriminación positiva de los sectores sociales más desfavorecidos y en el establecimiento de mecanismos de compensación de la escuela pública (matriculación, zonas escolares, itinerarios de continuidad, tiempo escolar, etc.). Para la tercera dirección, la “comprensividad” no es sólo una forma estructural del sistema escolar (de itinerario y de currículo), si no una especie de “carta de naturaleza” de la educación igualitaria y compensatoria. La tercera opción, entonces, supone un refuerzo para la escuela pública, un mayor control democrático de la escuela concertada, un currículo más adecuado a necesidades y mentalidades de adolescentes en disparidad, etc. El “reformismo radical” no cierra los ojos a los contextos desfavorables y evita las formas de “idealismo pedagógico”; en todo caso, asume como reto la intervención del Estado en el campo educativo desde la perspectiva de la “discriminación positiva”. En este sentido, la “comprensividad” es más un estilo o proyecto educativo que una forma concreta de agrupación de alumnos. Para la tercera dirección, las políticas y estrategias contra el fracaso escolar tienen centralidad y prioridad social.

En resumen, tres posibles direcciones para el desarrollo del sistema educativo y sus respectivas políticas de reforma o contrarreforma. Pero lo que queremos subrayar es que hay tres direcciones pero sólo dos caminos posibles que tomar; la razón de ello está en las alianzas políticas finales para la obtención de consensos y pactos necesarios. La primera dirección (la desregulación plena) no tiene suficiente legitimidad social y política para imponerse por sí misma, ya que la perspectiva socialdemócrata de la educación

europea ha calado demasiado hondo en la sociedad civil como para ser desmantelada en un solo acto legislativo; el partido en el gobierno (ni con la mayoría parlamentaria) no tiene suficiente margen de maniobra para deshacer el armazón legislativo anterior; probablemente, ni puede ni quiere (le conviene más contemporizar con los sectores más conservadores que plantear una guerra abierta con los sectores educativos más progresistas). La tercera dirección (el reformismo radical) tampoco tiene fuerza por sí misma para convertirse en una alternativa clara de

**La desregulación hace referencia, sobre todo, al “descompromiso” del Estado con lo escolar**

futuro; a lo sumo, sus criterios son recogidos por partidos de izquierda con representación muy minoritaria en el Parlamento y un cierto arraigo en los movimientos de renovación: difícilmente en plena crisis del estado del bienestar pueden arbitrarse acciones contundentes de política social en cuanto a la discriminación positiva, la “desguetización” de bolsas de extrema pobreza, el refuerzo sustantivo de lo público, etc. No se trata simplemente de una limitación de orden económico o de financiación pública de la educación; se trata también de falta de apoyo de amplios colectivos sociales, ya que muchas federaciones no arriesgarán un ápice para la “desguetización”; los sindicatos, por su parte, tampoco aceptarían sin más cambios de sustantivos en el ordenamiento profesional, con el consiguiente riesgo de perder base social, ya que una mayoría de los profesores probablemente no darían suficiente apoyo real a propuestas reales de discriminación política, etc.

Parece que la segunda dirección (el reformismo revisado) podría ser la vía directa para el consenso, ya que supestandamente sería la vía intermedia. Pero, de hecho, no es así: esta vía es me-

ramente heurística o simbólica. La concreción de la revisión de la comprensividad y de la Reforma precisa pactos y proximidades con la primera dirección, o bien con la tercera. Es decir, un pacto entre la primera y segunda direcciones o un pacto entre la segunda y la tercera: sólo dos caminos posibles de desarrollo del futuro de la educación en España. El primer camino consiste en una rebaja de los supuestos más conservadores y reaccionarios, junto con una rebaja de los supuestos más comprensivos de la LOGSE; en el fondo, un pacto de rebaja de la comprensividad para congeniar las propuestas básicas del PP con la revisión de algunas propuestas comprensivas sustentadas por colectivos profesionales, asociaciones y agentes sociales (incluidos algunos miembros destacados del reformismo escolar de los ochenta). Se trata, a nuestro entender, de una pantalla refractora que esconde ciertos retornos, un verdadero camino de contrarreforma. Sobre este aspecto versará el próximo apartado. Por contra, el segundo camino consiste en una alianza entre los sectores predisuestos a una crítica de la reforma LOGSE con los sectores más preocupados por la deriva de la escuela pública y los fenómenos de exclusión social; un camino de utopía y compromiso social, otra vez, para el cual reservamos el final de nuestro artículo.

### Primer camino: la Ley de Calidad de la Enseñanza como contrarreforma

El borrador de la Ley de Calidad de la Enseñanza es una muestra fehaciente de la estrategia del PP acerca de la contrarreforma educativa, ya apuntada de forma muy explícita en las dos leyes sobre Formación Profesional y universidades. Deseamos resaltar dos aspectos a modo de crítica: primeramente, el carácter legitimador o ideológico de la futura ley en sí misma; y, en segundo lugar, destacar que algunas propuestas de la ley son una concreción del primer camino, es decir, del pacto entre el margen de maniobra del PP como tal y muchos sectores con implicaciones e intereses económicos y profesionales en el campo de la Educación Primaria y Secundaria. Una ley del PP con búsqueda de apoyos implícitos entre sectores y agentes sociales del mundo de la educación escolar (los profesores desanimados o resquemados, junto con las organizaciones y grupos de presión históricos en la en-

señanza escolar, algunos intelectuales que habían suscrito posiciones inicialmente reformistas, etc.).

La ley contiene un fuerte carácter legitimador o ideológico en su mismo nombre: Ley de Calidad de la Enseñanza. El término *calidad* tiene hoy en día un impacto directo y positivo entre los ciudadanos, ya que toda referencia a la búsqueda de “calidad” acostumbra a tener justificación por sí misma sin precisar explicación o argumentación alguna. *Calidad* resulta sinónimo de otros términos igualmente mágicos o sacralizados como *eficacia* y *eficiencia*. En un momento más bien de incertidumbre acerca del futuro de la educación escolar, de dudas acerca de la solidez de la escuela pública, de confianza implícita sobre el mercado, de elección individual, de búsqueda familiar de resultados académicos, de retorno a la meritocracia personal, etc., una ley con el epígrafe *calidad* tiene un efecto simbólico. Consigue, por ejemplo, dar un mensaje positivo a los padres acerca de las futuras mejoras del sistema, un mensaje positivo a maestros y profesores acerca de una mayor solidez de la organización escolar, un mensaje positivo a centros de apoyo y empresas editoriales... En fin, un mensaje positivo tanto al sector privado, como a la escuela pública y a las familias (presentar el borrador de la ley como el instrumento idóneo del Estado para mejorar la calidad de la educación escolar en España). En resumen, si el articulado de la ley se viste de un discurso mitad ampuloso y mitad tecnocrático acerca de la calidad de la enseñanza, probablemente conseguirá proximidades y sólidas alianzas con determinados sectores y presentarse, sin más, como ley que garantiza la calidad en nombre del tan traído “interés general”.

La futura Ley de Calidad, no obstante, no expresa probablemente todas las opciones propiamente conservadoras y reaccionarias que cabría esperar sin más de un partido con mayoría parlamentaria. Es decir, un apoyo diáfano al sector privado religioso, un retorno a la política de subvenciones simple en sustitución de los conciertos, un currículo nacional prescriptivo en humanidades en su versión más conservadora, una minorización de las lenguas no castellanas, la centralidad estatal en detrimento de las comunidades autónomas, un mercado libre de la formación, la obligatoriedad encubierta de la religión en el currículo, etc. Aunque el

PP tenga mayoría parlamentaria suficiente, no tiene todo el margen de maniobra para decidir a su aire, ya que el pensamiento político está mediatizado por el marco legislativo, los cuerpos docentes, los grupos de presión, etc. Por ello, la futura Ley de Calidad es la expresión concreta de lo que hemos venido llamando como primer camino: la alianza entre la dirección de la “plena desregulación” y la dirección del “reformismo revisado”. En la práctica, supone una alianza entre las presiones y renuncias del pensamiento más conservador y las presiones y renuncias del pensamiento que años antes había avalado la mayor parte de las propuestas reformistas.

La revisión de la comprensividad plena de la ESO propuesta por el borrador de la ley es un ejemplo diáfano de este primer camino que pretendemos

La propuesta de tres o cuatro itinerarios curriculares diferenciados en el segundo ciclo de la ESO es uno de los “buques insignia” del proyecto de ley

identificar. La propuesta de tres o cuatro itinerarios curriculares diferenciados en el segundo ciclo de la ESO, que hemos conocido mediante ruedas de prensa y declaraciones públicas de altos mandos del Ministerio (itinerarios académico, profesional y ocupacional), es uno de los “buques insignia” del proyecto de ley. Pretende resolver el dilema de la comprensividad y tratamiento de la diversidad propuesto en la LOGSE, rebajando los planteamientos y dureza del currículo único hacia una diversificación de opciones: una opción académica para alumnos de buen rendimiento y actitud; una opción profesional para alumnos con una propensión definida hacia el trabajo, y, finalmente, un itinerario ocupacional o de motivación social pensado para alumnos con grave déficit de aprendizajes básicos y, sobre todo, con manifestaciones de rechazo escolar y laboral.

La revisión de la comprensividad puede resultar, entonces, un punto de encuentro entre las antiguas perspectivas del pensamiento conservador en educación y las perspectivas actuales de un sector bastante amplio de los profesores de enseñanzas medias. En efecto, la revisión del “tronco común” satisface los anhelos de la doble vía “académico-profesional” que la socialdemocracia europea quiso en su día superar, y satisface, asimismo, los anhelos del profesorado que percibe la diversidad como una disfunción de la práctica pedagógica (es decir, muchos profesores prefieren la formación de grupos por niveles u homogéneos que el tratamiento directo de la diversidad dentro de una misma aula o grupo). La Ley de Calidad, entonces, propone elevar a rango de ley orgánica parte de las prácticas que hoy en día ya se están dando en numerosos institutos: *streaming* o agrupación de alumnos por niveles, grupos especiales de repetición, escolarización externa y lejana al instituto, sistema de repeticiones de curso, etc.

Otros aspectos del borrador de ley, poco conocidos o ratificados, reproducen formas similares. Un ejemplo estriba en la reválida de Bachillerato, mediante la cual el Gobierno espera ofrecer formas de homogeneización entre institutos y, a la vez, establecer vías meritocráticas que el profesorado pueda utilizar como acicate y forma de diferenciación entre la vía académica y las vías profesional o ocupacional. La reválida puede ser, entonces, un lugar de encuentro entre el pensamiento conservador propiamente dicho y las posiciones más corporativas del profesorado. Existen, por otro lado, otros aspectos en los que la ley puede establecer nexos o alianzas con otros colectivos; por ejemplo, la reducción de formas de intervención pública sobre centros privados concertados, regresando a situaciones previas a la LODE o buscando su interpretación más sesgada hacia la defensa de lo privado y del principio —cómo no— de la libertad de elección de centro por parte de las familias. El regreso a formas de subvención en detrimento del modelo más intervencionista de los conciertos puede ser un punto de encuentro entre las viejas intenciones políticas del pensamiento conservador y las corporaciones y grupos de presión del sector privado, de las congregaciones religiosas, de federaciones de padres de la escuela privada, etc. En cambio, es paradigmático que la ley

no diga nada acerca de la ilación entre la escuela primaria y secundaria en el caso de la escuela pública, con lo cual tenderá a mantener o aumentar la dualización entre lo privado y lo público.

En resumen, la Ley de Calidad de la Enseñanza puede pensarse como la forma que vehicula el partido en el gobierno del Estado para definir lo que hemos venido llamando “primer camino”: el establecimiento de un pacto entre los sectores más identificados con el pensamiento conservador y colectivos y agentes del mundo escolar predispuestos a revisar los objetivos y las apuestas de comprensividad codificadas en la reforma LOGSE. En el fondo, se trata de un pacto a tres bandas: primeramente, restar menoscabo o erosión del sector privado favoreciendo la autonomía de los centros y rebajando las formas de auditoría o control, dando fuerza a la consolidación y diferenciación de los sectores público y privado. En segundo lugar, reconducir la propuesta de comprensividad hacia tres o cuatro itinerarios diferenciados bajo el discurso de la eficacia y eficiencia y de la practicidad, contando—cómo no—con la aquiescencia (implícita o explícita) de una parte sustanciosa del profesorado. En tercer lugar, retornar al sistema escolar aspectos de meritocracia

como vía para salvaguardar, sobre todo, la vida académica y el éxito escolar, disminuyendo incluso costes especiales del modelo de garantía social propuesto en la LOGSE.

**El reformismo revisado consiste, básicamente, en una opinión que reconduce parte de los criterios de la Reforma**

Precisamente, el gran problema de los agentes sociales y escolares que más se implicaron con la Reforma consiste, precisamente, en observar cómo una amplia base social del profesorado (y también de muchas familias) se inclina por las propuestas del llamado “primer camino”. Probablemente, los movimientos de renovación, las federaciones de padres y los sindicatos mayoritarios tendrán verdaderos proble-

mas para contrarrestar esta tendencia en la base social del profesorado y de las familias con pactos como los que hemos indicado. Los sindicatos y movimientos de renovación tienen un verdadero problema a la hora de frenar la compulsión de sus bases y reconducirlas hacia posiciones conservadoras en el campo de la educación escolar (el viejo retorno a las seguridades de antes en vez del riesgo de futuras aventuras pedagógicas).

### **Segundo camino: un pacto para reforzar la Reforma**

¿Quién reforzará la Reforma? Nuestra perspectiva nos lleva a considerar que los acérrimos defensores de los supuestos teóricos y políticos de la Reforma del 90 están necesariamente en un momento de reflexión y revisión (la posición del “reformismo revisado”): el contexto social es poco o nada favorable a la aventura reformista, ya que el profesorado de Secundaria ha dado un viraje importante a sus perspectivas profesionales. En muchos lugares se incrementa considerablemente la proporción de alumnado que manifiesta explícitamente formas de rechazo escolar; la organización del currículo y de los centros es-

colares ha conllevado un aumento de la complejidad de la gestión escolar, de las formas de anomia y la tensión social en muchos centros escolares; no pocas familias reflejan posiciones de racismo o xenofobia con efectos directos sobre la matriculación escolar; no pocas familias dudan del corte en el itinerario escolar entre Primaria y Secundaria en la escuela pública, y dudan igualmente de la fuerza escolar para establecer compensaciones y recuperaciones significativas de alumnos con fracaso escolar, etc.

En resumen, la Reforma precisa, efectivamente, de varias nuevas reformas pero en un sentido claramente distinto al camino escogido por el PP (el “primer camino”). Se trata del “segundo camino” o de la alianza entre los sectores del “reformismo revisado” y los del “reformismo radical”: una opción para no perder peso ni capacidad ante los cambios que se avecinan en el campo de la educación y de la socialización. La parte final del escrito tiene por objeto identificar los aspectos clave que hay que tener en cuenta para esta segunda opción.

El proyecto LOGSE —en parte idealista y ambicioso, en parte constreñido por el marco jurídico, la dualización y los grupos de presión— tenía una voluntad clara de redefinir la pirámide educativa española en una dirección más igualitaria, más comprensiva y más formativa. Algunos campos de la Reforma, no obstante, precisan de replanteamientos, refuerzos o nuevas propuestas. Indicamos, a nuestro parecer, los más prioritarios, aunque sea con una simple mención.

— En contra del retorno a la política de subvenciones propia de los tiempos de la UCD, el “segundo camino” propone profundizar algunos aspectos ya presentes en la LODE, principalmente el carácter público de los centros escolares privados con concierto con la Administración educativa. Ello supone priorizar la democratización escolar (matriculación, control y auditoría del gasto, desrutinización de los consejos escolares, etc.). Supone, también, considerar que el derecho a la educación prevalece sobre el de la libre elección de centro escolar y que el carácter público prevalece sobre lo privado. En contra del criterio de “concierto para todos”, supone priorizar las necesidades de matriculación y la función social y subsidiaria del concierto.

— En contra del mantenimiento y aumento del dualismo público-privado, el “segundo camino” propone establecer

los mecanismos oportunos para compensar la escuela pública; principalmente, son los siguientes: que la escuela pública tenga tantas horas lectivas como la privada, que los consejos escolares territoriales tengan peso en la selección y mantenimiento del profesorado en la escuela pública, y que el paso de Primaria a Secundaria sea articulado y congruente.

### La reválida puede ser un lugar de encuentro entre el pensamiento conservador propiamente dicho y las posiciones más cooperativas del profesorado

— En contra de la “guetización” de algunos centros públicos ubicados en zonas socialmente deprimidas, el “segundo camino” propone establecer un compromiso explícito del Estado acerca de la compensación y discriminación positiva —las llamadas zonas de acción preferente— y la configuración de un cuerpo de elite de profesores y educadores especialmente adecuados para desarrollar la acción escolar en contextos sociales adversos (estatuto profesional especial y diferencial).

— En contra de la institucionalización de tres itinerarios diferenciados en el segundo ciclo de la ESO, el “segundo camino” propone profundizar en las metodologías de atención a la diversidad, mantener la dimensión comprensiva de la educación obligatoria y establecer formas flexibles para atender positivamente a alumnos con manifestaciones de rechazo escolar. No encasillar la comprensividad en un ámbito estrictamente curricular y de aula, y potenciarla, en cambio, como proyecto utópico posible y referente metodológico.

— En contra de un tercer (o cuarto) itinerario escolar para alumnos con fracaso escolar y un más que posible avance de la garantía social (y su ahorro consiguiente), el “segundo camino” propone establecer los mecanismos adecuados para reforzar las políticas y acciones específicas contra el fracaso escolar y ase-

gurar los nexos necesarios entre los alumnos que no seguirán estudiando y su transición a la vida activa (garantía formativa, inserción laboral, etc.).

En contra de un dispositivo administrativo burocrático y burocratizante, se propone una inspección educativa de carácter bicéfalo: una función de inspección y auditoría propiamente dicha sobre las escuelas públicas y privadas y una función de promoción educativa y gestión de recursos humanos para la escuela pública. Por otra parte, la desburocratización de la función docente pasa a ocupar un lugar preferente en las nuevas reformas que hay que plantear y consensuar con las asociaciones y sindicatos. Difícilmente habrá reforma educativa sin reforma de la Administración educativa.

En fin, ante la más que probable alianza entre los sectores más conservadores de la educación y buena parte del profesorado de Secundaria, sector privado, algunos sindicatos corporativizados, etc., el “segundo camino” ofrece la posibilidad de establecer alianzas y pactos entre grupos y sectores del campo educativo que históricamente han estado vinculados a posiciones de “reformismo radical” con amplios sectores profesionales o políticos que hace años tuvieron la ocasión de subirse al carro del “reformismo y la comprensividad”, pero que hoy en día están en una posición de incertidumbre y, no pocas veces, de desazón. Es obvio que los contextos sociales y económicos que se configuran en nuestro horizonte próximo resultan poco halagüeños para ciertas “ilusiones pedagógicas”, pero el “reformismo educativo” y su trasfondo político y social pueden establecer alianzas para asegurar la positividad de futuros cambios y propuestas educativas. En períodos de incertidumbre conviene no abandonar utopías y proyectos.

\* Lluís Ballester, Oriol Barranco, Joaquim Casal, Inaia Costa, Anna Marbà, Isabel Navarro, Judit Rifà, Emilia Solà y Antoni Verger. Este artículo ha sido fruto de un seminario sobre fracaso escolar y política de educación realizado en el Departamento de Sociología de la Universitat Autònoma de Barcelona, durante el segundo semestre del pasado curso académico, y coordinado por Joaquim Casal.  
Correo-e: [Joaquim.Casal@uab.es](mailto:Joaquim.Casal@uab.es)