

¿Qué ofrece la escuela pública española a los inmigrantes?

“Quemar las naves” en busca de un futuro mejor

Son muchas las familias valientes que, ante las dificultades económicas que están atravesando en sus países patrios, lo abandonan todo y queman las naves en busca de un futuro mejor. Atrás dejan familia, casa, costumbres, amigos y raíces. Todo por un sueño: una educación mejor para sus hijos que les dará la oportunidad de mejorar sus condiciones de vida.

En las últimas décadas se está incorporando a nuestro sistema escolar un nuevo tipo de estudiante que proviene de países en desarrollo, muchos de ellos no hablan castellano, a menudo practican una religión diferente y sus costumbres sociales suelen ser también distintas (sobre todo en el caso de la inmigración subsahariana y del norte de África).

A esto se ha de añadir el desconocimiento profundo hacia nuestro país, lo que pone de manifiesto la dificultad de su educación en el circuito normal de nuestras escuelas. Vienen de familias desarraigadas en las que los padres tienen que trabajar duro, por lo que no tienen mucho tiempo para la atención y educación de los hijos y muy a menudo no mantienen una actitud positiva hacia el país receptor. También entre los propios inmigrantes se producen grandes diferencias de idioma, cultura y religión; rumanos, ucranianos, marroquíes y polacos, entre otros, conviven en las escuelas sin tener apenas nada en común. Los centros públicos escolarizan a más del 80% de estos extranjeros que en su mayor parte cursa estudios primarios (44%), el segundo bloque lo forman los estudiantes de secundaria (27%) y el tercero los alumnos de educación infantil (19%)¹.

Ésta es la compleja situación a la que debemos hacer frente, partiendo de una enorme comprensión hacia la peculiar situación de estos muchachos y desde un absoluto respeto por sus costumbres y cultura originarias.

La demagogia pedagógica

Muchas de estas familias inmigrantes llegan a España atraídas por los cantos de sirena de los pedagogos progresistas del sistema, adornados con el discurso de la igualdad, la solidaridad y la equidad. Pero con el paso del tiempo se dan cuenta de que todo era mera retórica emocional sin contenido, que en España la educación no es un “camino de redención social”, como consideraban los ilustrados, sino un camino a la mediocridad y, sí, hacia la igualdad, pero en la ignorancia. Un camino que conduce a que todos sepan lo mismo, a que todos sepan nada. Vinieron atraídos por las palabras de los responsables políticos sobre la integración y multiculturalidad en las escuelas pero se encuentran con un sistema que no enseña, no educa, no exige y que, por lo tanto, no integra.

La realidad que les espera es bien distinta de la imaginada. Estos alumnos extranjeros se encuentran en las escuelas públicas con un modelo escolar que no responde a las expectativas creadas, que ofrece poco y permite demasiado. Una estafa que no les permite mejorar, integrarse y subsanar el daño que les produjo el desarraigo.

Estos alumnos se incorporan al sistema escolar en un momento en el que ni los españoles sabemos a dónde nos conduce, en un momento en el que las cifras de fracaso escolar nos sitúan a la cola de Europa², en un momento en el que la violencia en los colegios llena las primeras páginas de nuestros periódicos. La educación siempre se había propuesto como el camino hacia el conocimiento, la cultura, la emancipación intelectual y, en consecuencia,

la libertad del individuo. Sin embargo ahora, con un especial énfasis desde la aprobación de la LOE, otro discurso bien distinto trata de imponerse elevando la meta de la educación a la igualdad, libertad, tolerancia, solidaridad, la protección del medio ambiente y, en definitiva, la mediocridad instructiva y de formación del alumnado, y los más perjudicados son, como suele suceder siempre, los más débiles.

La escuela pública española o cómo mantener la marginación social de los hijos de inmigrantes

Yendo más allá de la mera ordenación legal, la LOE intenta imponer estilos de enseñanza, de programación didáctica, de concepción del aprendizaje que no corresponden al legislador. Esta ley asume como modernas y progresistas unas teorías pedagógicas que han resultado un absoluto fracaso en otros países de nuestro entorno en los que hoy son rechazadas como ineficaces y anticuadas: la comprensividad, el construccionismo y la consideración de la escuela como un lugar de socialización, son los dogmas incuestionables sobre los que se asienta nuestro sistema escolar.

La comprensividad o el igualitarismo masificador

Cuando se habla de escuela comprensiva se hace referencia aun modelo didáctico que ofrece a todos los alumnos la misma forma de enseñanza, que desarrolla un currículo básico común para todos, haciendo imposible la separación de grupos de alumnos en vías de formación diferentes. Este sistema, que en primaria no presenta grandes problemas, en secundaria se convierte en una ratonera sin salida para muchos jóvenes que desean dedicar su tiempo y esfuerzo a otras áreas del estudio, por ejemplo, la formación profesional. En el caso español, la comprensividad se traduce en agrupar de forma heterogénea a los alumnos, ignorando precisamente esa heterogeneidad, diversificación o variedad; obligando a todos los alumnos a asumir las mismas asignaturas hasta los 16 años. Esta técnica, que fue una de las grandes novedades de la LOGSE, hoy confirmada por la LOE, se ha mostrado ineficaz y generadora de grandes problemas relacionados casi todos ellos con fracaso y violencia escolar. Por ello, en la mayoría de los países desarrollados la comprensividad acaba entre los 12 años (Austria) y los 14 (Alemania) o los 15 (Italia y Francia). En España, sin embargo, se alarga hasta los 16 años y a veces incluso hasta los 18 (con permiso de los padres o tutores). Obligar a la uniformidad curricular hasta los 16 años, lejos de favorecer la igualdad de oportunidades, perjudica e ignora las peculiaridades propias de cada alumno, ya que las motivaciones, intereses y capacidad de aprendizaje son muy diferentes entre los estudiantes, situación que se complica aún más con la presencia de los alumnos extranjeros, debido a un amplio grupo de factores, tanto individuales como de origen sociocultural que interactúan entre sí. Cuando un adolescente de 14, 15 ó 16 años no quiere estudiar, es prácticamente imposible obligarle a ello con buenos resultados. Ni las medidas de fomento e incentivo, ni las de presión suelen tener efecto alguno. Es por la tanto imprescindible atender debidamente a la diversidad, especialmente a partir de la adolescencia, etapa de la vida en la que desarrollan un peculiar estilo cognitivo y un campo de intereses y expectativas personales con características diferenciadas del resto del grupo. No atender a estas legítimas demandas provoca que el adolescente deje de estudiar. Pero al tener que permanecer obligatoriamente en la clase se convierte en un sujeto generador de mal ejemplo para los otros y de continuos conflictos, un "objeto escolar", es decir, en un alumno pasivo que

para no aburrirse en el centro genera problemas dentro y fuera del aula, no permitiendo, de este modo, que el profesor u otros alumnos puedan aprovechar el tiempo en la jornada escolar. Estos alumnos no quieren estar en el colegio y el sistema les obliga sin darles alternativas. Este sistema supone además ignorar las demandas del mundo laboral actual y la necesidad seria de potenciar la formación profesional, implantando el mayor número posible de ciclos profesionales.

La comprensividad supone obligar a todos los alumnos a recorrer el mismo camino, negándoles la libertad de elección y, en consecuencia, la responsabilidad que va unida inescindiblemente a toda libertad. En las aulas de nuestras escuelas coinciden niños españoles con niños que desconocen el idioma, las costumbres, y para muchos de ellos es la primera vez que pisan un centro docente. Enseñar con esta variedad se hace muchas veces imposible para el profesor que ya tiene bastante con hacerse entender y mantener la paz social en el aula. Uno de los argumentos utilizados por los defensores de esta uniformidad en la escolarización de la población menor de 16 años es la necesidad de nivelar las desigualdades sociales y que esa nivelación sólo se puede conseguir si todos los individuos reciben la misma educación. El resultado es, sin embargo, como afirma Delibes, “un sistema que actúa como una máquina podadora de inteligencias, que impide que los alumnos más trabajadores e inteligentes progresen intelectualmente más que los menos dotados para el estudio y los más perezosos”³.

Se intenta igualar a todos no ya socialmente sino también intelectualmente, y esto sólo se consigue suprimiendo el esfuerzo personal, la instrucción y la competencia. La herramienta para lograr este fin es la relajación de los planes de estudio, rebajados en sus contenidos, aligerando asimismo el nivel de exigencia hasta un nivel que esté al alcance de todos, y siendo realistas, cuando en las aulas hay niños que no conocen el idioma, que se sienten extraños, desarraigados, perplejos ante nuestras costumbres y sin ningún tipo de formación escolar previa, el nivel asumible por todos es muy bajo, prácticamente inexistente. En palabras de Revel: “este sistema pedagógico aniquila la gran función de la escuela, su verdadera vocación democrática, que es corregir las desigualdades sociales con las desigualdades intelectuales [...] la pretendida matriz de la justicia pare así la injusticia suprema”⁴.

El constructivismo. La fábula del niño creador o el tirano escolar

Teniendo su punto de partida originario en mayo del 68 y sobre las teorías de psicólogos de la pedagogía como Jean Piaget, en las últimas décadas se han impuesto una serie de tendencias pedagógicas que pretenden poner en práctica el absurdo consistente en tratar a los niños como una minoría oprimida que tiene la necesidad de liberarse. Se traslada al profesor a una función subsidiaria y se sitúa a los alumnos en el centro del universo escolar, dotándoles de unas facultades exorbitantes que los convierten en pequeños tiranos. El maestro es un mero guía que acompaña al niño en su propio descubrimiento, pues el conocimiento no se adquiere sino que se construye prescindiendo tradicionalmente de toda estructura social o moral mínima.

Esta corriente pedagógica, conocida por el nombre de *constructivismo*, parte de una teoría romántico-rousseauiana, según la cual el niño es creador por naturaleza y el profesor tradicional un destructor o represor de iniciativas creativas de los alumnos⁵. Se deja libertad al alumno para que sea él solito el que a su ritmo desarrolle sus inquietudes y habilidades. Para ello, por ejemplo, especialmente en infantil y primaria, el ejercicio y

práctica de la memoria queda absolutamente descartada. Una idea atractiva que en la práctica conduce a no saber nada más allá del entorno inmediato, colaborando además al hundimiento del prestigio y ánimo del profesor que queda relegado a una misión meramente tutelar, dejando de ser el transmisor de conocimientos para convertirse en un mero cuidador de niños. No nos puede extrañar en estas circunstancias el elevadísimo porcentaje que existe hoy de profesores sometidos a crisis de ansiedad y en estados depresivos, como reflejan las estadísticas⁶.

Esto que pudiera parecer el paradigma de la libertad, es un absoluto error pedagógico, pues otorga a los alumnos una serie de facultades para las que no están preparados: ni tienen libertad para elegir lo mejor (lo confunden con lo más fácil), ni saben todavía comportarse de manera independiente (pues no han desarrollado de manera suficiente su carácter). Si aun niño se le concede el derecho absoluto de decidir qué hacer con su tiempo, lo normal es que no lo dedique a nada que le moleste o canse. Será difícil que aguante una clase completa o que esté dispuesto a realizar cualquier actividad que le suponga un mínimo esfuerzo. Con lo cual irá progresivamente convirtiéndose en un ser *blandito*, incapaz de hacer nada que le incomode, un perfecto inútil, pues hará poco en su vida y lo poco que haga le costará mucho. Provocando además el peor prejuicio que planea sobre nuestros jóvenes actualmente: el de pensar que la libertad consiste en no asumir jamás compromisos definitivos.

Que el niño se ha convertido en el tirano de la escuela queda corroborado por la demagógica medida prevista en las disposiciones adicionales de la LOE según la cual los alumnos (en principio, a partir de los 14 años) podrán decidir (en ejercicio de su derecho de reunión) no ir a clase, sin que por ello les pueda afectar sanción alguna. Es decir, se trata de colocar al alumno en la cúspide de la pirámide, decidiendo por encima de profesores, padres y órganos de gobierno y participación del colegio. Estamos encumbrando el derecho a hacer *novillos* sin que esto tenga ningún tipo de consecuencia negativa para el alumnado. Además en el ejercicio de este derecho de huelga se desprecia de forma absoluta la voluntad de los padres, con los que no se cuenta para nada. Los creadores biempensantes de este engendro consideran que la familia y la escuela deben ser una democracia en la que el niño, en condiciones de igualdad con los adultos, tiene derecho, desde que está en el parvulario, a opinar sobre todo e intervenir en todas las decisiones. Pero la realidad es que si educamos a nuestros hijos como demócratas (con el poder de decidir lo que quieren, como quieren y cuando quieren), es muy probable que acaben convirtiéndose en tiranos y déspotas. Como señala Aldo Naouri, debemos cortar de raíz la ilusión del niño de una igualdad de poderes o prerrogativas y situarlos en su lugar, "poniendo a raya su propensión a la tiranía y su ilusión de omnipotencia y desengañándoles de la convicción que hasta entonces tenían de ser pequeños dioses a los que por naturaleza se les debía todo"⁷.

Lógica consecuencia de la implantación del constructivismo es, asimismo, el permitir a los alumnos que pasen de curso sin haberse esforzado o sin haber superado las pruebas precisas para ello, situación favorecida por la reciente LOE. Lo que no beneficiará su evolución académica ni personal, antes al contrario, el chico aprenderá que no sucede nada por no estudiar, que de todas formas pasa de curso, que no es necesario esforzarse para progresar. Esto genera un agravio comparativo en relación con los compañeros que se han esforzado durante el curso, lo que puede provocar a su vez frustración, desánimo y

reducción del nivel de aspiraciones en aquellos que estudian. En nombre de la igualdad se hunde al que sobresale y se premia al vago.

La escuela como lugar de socialización o la ludopatía

Pero la complejidad que provoca la mezcla de culturas, religiones e idiomas en el aula no parece importar a los pedagogos progresistas, ya que para éstos la finalidad principal de la escuela no es ya la transmisión de conocimientos, sino la “socialización en armonía”, privilegiando los proyectos de convivencia en detrimento de la instrucción⁸, y así, tomando como inspiración la idea de Montaigne, según la cual no debe haber otro estímulo para la enseñanza que el placer del neófito, descartan cualquier imposición o contrariedad y consagran la idea de que el colegio es un lugar de socialización donde el niño acude a divertirse, a convivir y no a esforzarse o aprender. Los métodos más utilizados han consistido en rebajar las exigencias para que el aprendizaje se vea casi como un juego o un placer y la escuela se identifique no con un lugar de aprendizaje sino de recreo y diversión. Para lograr esto se han sustituido las explicaciones del profesor por actividades de los alumnos; se ha abandonado la memorización; se crean grupos de alumnos en los que apenas interviene el profesor; se fomenta el uso de calculadoras y de libros de texto llenos de fotografías y dibujos a color pero con escaso contenido académico. La idea de ir a la escuela a jugar es disparatada: para jugar los niños se bastan y se sobran por sí solos. Precisamente lo primero que aprendemos en la escuela es que no se puede estar toda la vida jugando. El propósito de la enseñanza escolar debería ser preparar a los niños para la vida adulta, no confirmarles en los regocijos infantiles. Si sólo hay juego y no hay trabajo y esfuerzo, el niño nunca dejará de ser niño. En este sentido Konrad Lorenz ha alertado sobre el creciente “infantilismo” de nuestros jóvenes que impulsa sin cesar hacia una inmediata satisfacción de los deseos y que incapacita por ello para situaciones que implican cualquier dificultad. Las consecuencias de esta *ludopatía* comienzan a ser especialmente evidentes a partir de la adolescencia y sobretodo en los chicos⁹. Como afirma el profesor Revol, según su propia experiencia personal, los estudiantes vienen a clase cuando les apetece, dan explicaciones fantasiosas y repiten absurdos aunque el profesor les haga ver la imposibilidad de sostener lo que dicen. Una respuesta típica cuando se les corrige es decir que “fue una broma”. No aceptan ningún tipo de responsabilidad por su trabajo escolar. Son chicos incapaces de concentrarse más de una hora, que por cualquier ruido se distraen e interrumpen su actividad. Su autoestima es tan baja que a veces interpretan una simple instrucción como un ataque personal insufrible. Viven en el presente en el sentido de que consideran sin importancia todas las referencias a lo que se ha dicho o hecho anteriormente, a la vez que son incapaces de hacer planes de futuro. No se orientan en el mundo por el pensamiento sino por el sentimiento. Constantemente quieren comer o ir al lavabo. El desarrollo físico, social y psíquico de los alumnos semeja el de un niño de preescolar, mientras que sus cuerpos poseen ya la fuerza física del adulto. Hablan constantemente de sus derechos sin respetar los de sus propios compañeros¹⁰. En este ambiente los alumnos aplicados no se atreven a trabajar en el aula por temor a las burlas o violencia de sus compañeros “objetores escolares”. Este infantilismo provocado por la falta de esfuerzo hace del joven un ser incapaz de soportar situaciones en las que no consigue una satisfacción inmediata, reaccionando en muchos casos con violencia si no obtiene lo que quiere, cuando quiere y como quiere. Los chicos están siendo socializados pero desde una conducta antisocial¹¹.

Conclusión. “Una nación en peligro”

En los Estados Unidos, en 1983, la Comisión Nacional de Excelencia en Educación publicó un informe sobre la situación de la educación en el país denominado *Una nación en peligro* y que finalizaba con una cita de Paul Copperman que decía lo siguiente: “Cada generación de americanos ha sobrepasado a sus padres en educación, alfabetización y logros económicos. Por primera vez en la historia de nuestro país, las habilidades aprendidas en la escuela por una generación no serán sobrepasadas, ni alcanzadas, ni igualadas, ni siquiera se acercarán a la de los padres”.

En España, hace tiempo que alcanzamos esa situación, con unas cifras de fracaso escolar y de abandono temprano de los estudios muy preocupantes, y realmente se puede hablar de “una nación en peligro” si tenemos en cuenta que el fracaso escolar es, en muchos casos, la antesala del fracaso existencial y el camino hacia la marginación, como han reconocido expertos de diversas sensibilidades.

Nunca tuvimos tantos medios y sin embargo nunca han sido peores los resultados, con unas cifras récord en la reducción de los conocimientos de nuestros alumnos, como ponen de relieve diversos informes internacionales que nos sitúan en los últimos lugares del mundo desarrollado. Hemos logrado, gran conquista social, que nuestros jóvenes de 16 años sepan bastante menos de lo que sabían a los 14. En nombre de la igualdad hemos conseguido algo extraordinario, eso sí, realmente justo: enseñar a todos lo mismo, es decir, nada. Esto es lo que ofrecemos a los hijos de inmigrantes en nombre de la solidaridad y la equidad: un sistema educativo que no educa, es decir, no enseña a vivir, a enfrentarse a la vida, a superar obstáculos, que convierte a nuestros muchachos en jóvenes que no tienen voluntad, no tienen capacidad de trabajo, no tienen autoexigencia, no tienen sentido de la superación y, en consecuencia, en cuanto encuentran el menor escollo se hunden, se frustran, se deprimen. Nadie les preparó para salvar los obstáculos, aguantar las contradicciones o esforzarse por conseguir algo. Un sistema que deja a los alumnos progresar *sin progresar*, con falta de estímulo, de exigencia, de rigor, de trabajo, que produce alumnos con una absoluta carencia de recursos personales para enfrentarse luego a la vida. No pueden superar la más elemental de las frustraciones, porque no se les ha enseñado a ello.

Nos encontramos al comienzo del nuevo milenio con institutos plagados de extranjeros donde los alumnos manejan conocimientos fragmentarios y, a veces, sólo elementales, que se rebelan contra toda regla y que no agradecen una escolaridad gratuita sino que al contrario, suelen verla como ejemplo de opresión, identificando al opresor con el país receptor en el que no desean integrarse, marcando su diferencia por medio de actitudes hostiles e incluso violentas, y es que, como explica Lipovetsky en su libro *El crepúsculo del deber*, la fiebre de la autonomía moral se paga con el desequilibrio existencial¹².

Lo peor es que los mismos a los que se les llena la boca con la solidaridad y la equidad son los que están condenándoles a permanecer en el agujero. El fracaso escolar se da sobre todo en las clases más desfavorecidas, que son las que precisamente acuden a la enseñanza pública. Con este sistema paternalista se está generando una desigualdad social injustificable. Los hijos de familias favorecidas que van a colegios privados y son educados en el esfuerzo y valor del trabajo son los que sobreviven luego en una sociedad marcada por la dificultad y la competitividad. Son los niños de los colegios públicos y en especial los extranjeros que llegan a configurar en algunos centros prácticamente el 100% del

alumnado, los que salen flojos y se chocan de bruces con la dura realidad de nuestra sociedad que no perdona, y se hunden aún más. Esto adquiere su mayor dramatismo en los hijos de inmigrantes que se encuentran sumergidos en un modelo escolar “muy solidario y equitativo” pero que los abandona a su albur, que no les enseña nada, que no les exige nada.

A los niños hay que enseñarles desde que se sientan por vez primera en un aula que lo que hayan de obtener de la vida será sólo por su trabajo, gracias a su esfuerzo, su entrega. Hay que enseñarles a superar pruebas, a fracasar y levantarse, a ayudar a los que les rodean, a respetar la experiencia y sabiduría del profesorado. Educar en valores no es dejar que se sienten pasivamente en un aula a ver pasar las horas sin necesidad de superar ningún tipo de prueba ni esforzarse ante ningún obstáculo. No es posible ningún proceso educativo, ni en la familia ni en la escuela sin autoridad, entendida ésta como la obligatoriedad de transmitir unas pautas y valores fundamentales, unos criterios y fijar unos límites que ayuden a construir personalidades equilibradas, capaces de obrar con libertad responsable. En palabras de Chesterton, “no se puede tener una educación libre, pues si se deja aun niño libre, no lo estaremos educando en absoluto”¹³. No se puede educar aun niño sin contrariarle. Para poder ilustrar su espíritu hay que formar antes su voluntad, y para esto es precisa una correcta formación del carácter. Padres y profesores debemos representar una “instancia de frustración”. El niño necesita que los adultos le impongan normas de conducta, obligaciones y prohibiciones claras que le indiquen por dónde ir. Ni la autoridad, ni la disciplina, ni el sufrimiento que pueda implicar el esfuerzo personal para superar obstáculos traumatizará a los muchachos, antes al contrario, ayudará a la correcta configuración de su carácter como hombres y mujeres responsables y, en consecuencia, libres. En este sentido merece la pena recordar las palabras del antropólogo francés Lévi-Strauss acerca de su educación: “Pese a que fui instruido, como muchos otros, en liceos en los que la entrada y salida de clase se hacía a toque de tambor, donde las menores faltas de disciplina eran severamente castigadas, donde las composiciones se preparaban con angustia y cuyos resultados, proclamados de modo muy solemne por el director de estudios acompañado por el censor, causaban abatimiento o júbilo, no creo que cuando éramos niños la gran mayoría de nosotros haya concebido contra ellos miedo o asco. Ahora que soy adulto y además etnólogo, encuentro en tales usos el reflejo, ciertamente debilitado pero aún reconocible, de ritos universalmente extendidos que confieren un carácter sagrado a los trámites por los cuales cada generación se prepara para compartir sus responsabilidades con la que sigue”¹⁴.

Los ilustrados nos enseñaron que la educación era el camino para la redención social, contra el origen, contra la circunstancia, contra el destino fatal. Estamos estafando a los inmigrantes, a los más desfavorecidos, porque la educación es la única forma que hay de liberar a los hombres del destino.

María Calvo (Profesora Titular de Derecho Administrativo)

NOTAS

1 Datos obtenidos del estudio “*Inmigración, escuela y mercado de trabajo*”, Fundación La Caixa, 2002.

2 Según datos del Ministerio de Educación y Ciencia en el año 2002, 106.551 alumnos no obtuvieron el graduado. De éstos 46.000 siguen programas de garantía social y 60.000 no hacen nada, ¡nada! En el 2002 la media del abandono escolar temprano en la Unión Europea estaba en el 16%; Alemania tiene el 12; Austria el 9; Bélgica el 12; Francia el 13; y España el 31,1%. Según el documento de la OCDE, *Una mirada a la educación*, 2005, en España, sólo el 43% de la población comprendida en la franja de edad entre 25 y 64 años ha obtenido al menos el diploma de bachillerato, frente a la media del 66% del conjunto de países de la OCDE (en países como Noruega o Japón el porcentaje roza el 100%). Según este informe, un 33% de alumnos en España abandonan los estudios tras la ESO (sólo por delante de la República Eslovaca, Turquía y México).

3 Alicia Delibes Liniers, *La estafa de la educación*, Grupo Unisón ediciones, Madrid, 2006, pág. 15.

4 Jean Francois Revel, *La obsesión antiamericana*, Urano, 2003.

5 Sobre el constructivismo: Mario Carretero, *Constructivismo y educación*, Luis Vives, México, 1997; J. L. Hidalgo Guzmán, *Constructivismo y aprendizaje escolar*, Castellanos editores, México, 1996; Wadsworth, B., *Teoría de Piaget sobre el desarrollo cognoscitivo y afectivo*, Diana; México 1999; Piaget, J., *El nacimiento de la inteligencia del niño*, Grijalbo, México, 1995.

6 Vid. al respecto, las cifras recogidas por el Defensor del Profesor de la Comunidad de Madrid, en las que se habla de un 73% de profesores en situaciones límite.

7 Aldo Naouri, *Padres permisivos, hijos tiranos*, Ediciones B, 2005, págs. 312-313.

8 Vid. al respecto, Philippe Meirieu; *L'ecole ou la guerre civile*; 1997.

9 Acerca del "síndrome lúdico" que lleva a confundir el centro escolar con un centro de recreo, vid. J. R. Ayllón, *Diez claves de la educación*, Trillas, 2006.

10 N. Revol, *Sale Prof!*, Fixot, 1999.

11 Inger Enkvist, *Discurso europeo actual sobre educación*, en el libro colectivo: *Retos del futuro en educación*, Ediciones Internacionales Universitarias, Madrid, 2004, pág. 32.

12 Citado por J. R. Ayllón, *Diez claves de la educación*, Trillas, 2006, pág. 82.

13 G. K. Chesterton, *Lo que está mal en el mundo*, Ciudadela, 2006, pág. 149.

14 C. Levi-Strauss, *La mirada lejana*, cap. XXI, 1970.