

No es verdad que no sea verdad

He dado muchos discursos sobre educación. Y he hablado mucho sobre responsabilidad. He hablado sobre la responsabilidad de vuestros profesores de inspiraros y haceros estudiar. He hablado sobre la responsabilidad de vuestros padres de asegurarse de que permanezcáis encarrilados, que hagáis vuestros deberes, y no paséis cada hora que estéis despiertos frente a la televisión o con la Xbox. He hablado mucho sobre la responsabilidad de vuestro gobierno de implantar niveles altos, apoyando a los profesores y los directores, y mejorar las escuelas que no están funcionando, donde los estudiantes no obtienen las oportunidades que merecen.

Pero en última instancia, podemos tener los profesores más entregados, los padres que más nos apoyen, y las mejores escuelas del mundo —y nada de ello importará a menos que todos vosotros cumpláis con vuestras responsabilidades. A menos que asistáis a esas escuelas; pongáis atención a esos profesores; escuchéis a vuestros padres, abuelos y otros adultos; y trabajéis todo lo duro que hace falta para triunfar.

Quizás no tenéis adultos en vuestra vida que os den el apoyo que necesitáis. Quizás alguien en vuestra familia ha perdido su trabajo, y no hay suficiente dinero. Quizás vivís en un vecindario donde no os sentís seguros, o tenéis amigos que os presionan para hacer cosas que sabéis que no están bien. Pero al final, las circunstancias de vuestra vida — vuestra apariencia, vuestra procedencia, el dinero que tengáis, lo que pasa en vuestra casa —no son una excusa para descuidar vuestros deberes escolares o tener una mala actitud. No es excusa para ser groseros con vuestro profesor, hacer novillos, o abandonar la escuela. No es excusa para no intentarlo.

(Discurso de Barak Obama en la escuela secundaria Wakefield, en Arlington)

Circula por la red un escrito titulado *Manifiesto Pedagógico* [No es verdad](#), que ya lleva recogidas más de cinco mil firmas, en el cual se niega el desastre educativo que desde hace ya tiempo muchos venimos denunciando. Aunque es tarea imposible hacer ver a quien se empeña en no ver, y aunque sé que a pocos de los firmantes se les va a convencer, intentaré ¡una vez más! desmontar algunos de los tópicos, lugares comunes y vaciedades que inundan el susodicho *Manifiesto*. Trabajo tedioso pero necesario, porque estos tópicos y lugares comunes han hecho muchísimo daño a nuestro sistema de enseñanza. Además, los procedimientos más habitualmente utilizados por pedagogos para construir discursos vacíos aparecen a lo largo de todo el texto muy mal disimulados, de modo que ésta es una buena ocasión para ponerlos en evidencia. Cuatro son los más corrientes:

1. Inventar situaciones que no hay o prejuicios que no existen. Lógicamente, el discurso elaborado para luchar contra ese enemigo inexistente no es más que un cúmulo de vaciedades.
2. Identificar lo tradicional con lo malo y lo novedoso con lo bueno. De esta manera se consiguen dos cosas. La primera, mantener la propia imagen, siempre tan gratificante, de innovadores y vanguardistas. La segunda, descalificar a quien disiente tachándolo sin más de nostálgico y anclado en el pasado, ahorrándose de este modo el esfuerzo de *pensar*, trámite siempre difícil y doloroso, qué duda cabe, pero indispensable para elaborar argumentos racionales.

3. Proclamar como propias de nuestro tiempo situaciones que han existido siempre.
4. Proponer como innovaciones lo que han hecho desde siempre todos los buenos profesores.

Para facilitar la lectura, se alternarán los textos del *Manifiesto*, que irán en rojo, con los comentarios, que están escritos en negro.

A.A.: “ciudadanos y ciudadanas en general” NO ES VERDAD (Manifiesto pedagógico)
Las organizaciones y personas que firmamos este Manifiesto (docentes, madres, padres, estudiantes y ciudadanía en general) estamos profundamente preocupados por la difusión de creencias sobre la escuela española que distorsionan gravemente la realidad. Se está generalizando una forma de pensar según la cual hoy en la escuela se enseñan pocos contenidos, se hacen actividades irrelevantes, los niveles de exigencia bajan, los alumnos y alumnas son peores que los de antes y hay “mucha pedagogía” y poca enseñanza. Nos preocupa particularmente la actitud de determinadas personas con impacto mediático (pertenecientes al ámbito de la literatura, de la universidad, de la intelectualidad, etc.) que divulgan estas creencias con argumentos muy pobres, a veces incluso insultantes, poniendo en evidencia una visión poco rigurosa sobre la escuela y sobre los procesos que en ella tienen lugar. Nos preocupa, en fin, que la educación, a diferencia de otras actividades de gran incidencia social como la medicina o la justicia, sea analizada y valorada socialmente desde concepciones simples y caducas.

Efectivamente, son muchísimas las personas preocupadas por el imparable deterioro de la enseñanza en nuestro país, y muchas las que han hecho pública su preocupación. Helenistas como Francisco Rodríguez Adrados, escritores como Félix de Azúa, Javier Marías, Eduardo Mendoza, Arturo Pérez Reverte y Antonio Muñoz Molina, filósofos como Fernando Savater, Adela Cortina y Victoria Camps, historiadoras como Carmen Iglesias, y un larguísimo etcétera han cuestionado nuestro modelo de enseñanza o han apoyado abiertamente manifiestos en los que este modelo era muy severamente criticado. Y lo han cuestionado muy seriamente, sin utilizar “argumentos muy pobres” ni mucho menos poniendo “en evidencia una visión poco rigurosa sobre la escuela y sobre los procesos que en ella tienen lugar”. Tanta unanimidad entre las mejores cabezas del país debería hacer pensar un poco a los autores del Manifiesto. No conozco a casi ningún profesor de universidad que no esté alarmado por los escasísimos conocimientos con los que llegan los estudiantes desde la implantación de la reforma. Algunos testimonios de estos profesores están recopilados por José Luis Barbería, quien los da a conocer en un artículo titulado [Mucho título y pocas letras](#), publicado en *El País* del 19 de octubre del 2008: “Buena parte de los universitarios no superaría hoy el listón gramatical (dos faltas de ortografía o tres de puntuación acarreaban el suspenso) que se aplicaba décadas atrás a los alumnos de nueve años en el examen de ingreso al bachillerato. Nuestros estudiantes hablan, por lo general, un castellano pobre y, a menudo, impostado, porque el sistema educativo ha descuidado en los últimos tiempos la enseñanza de la lengua, y porque tampoco la sociedad cree que hablar y escribir bien sea fundamental para el desarrollo intelectual y el éxito social y profesional. Ésa es al menos la opinión de una amplia mayoría de docentes convencidos de que asistimos a un proceso de deterioro en el buen uso de la lengua. [...] “Mi percepción personal es que, en cuestión de ortografía y sintaxis,

el nivel universitario es desolador”, sentencia Leonardo Gómez Torrego, investigador del Instituto de Filología del Consejo Superior de Investigaciones Científicas (CSIC). Es un juicio que corrobora espontáneamente una legión de profesores con amplia experiencia docente. “Doy fe del deterioro progresivo en el uso correcto de la lengua”, subraya Dolores Azorín, de la Universidad de Alicante. “Hay una diferencia abismal entre los escritos de los chavales de hace 15 años y los de ahora. Creo que la pérdida de vocabulario es la punta del iceberg de un mal endémico, estructural, de nuestro sistema de enseñanza”, destaca Víctor Moreno, doctor en Filología Hispánica y autor de numerosos trabajos sobre la materia. “La mayoría, y hablamos precisamente de alumnos de Filología, no sabe expresarse bien, no domina el lenguaje y, en consecuencia, tampoco el pensamiento”, apunta Manuel Alvar Ezquerro, catedrático de Lengua Española de la Universidad Complutense de Madrid.”

Después de los que proporciona Barbería, facilitaremos algunos otros testimonios más recientes. En *El País* del 7 de septiembre del 2009 apareció [Disparad contra la Ilustración](#), de Rafael Argullol en el cual se puede leer lo siguiente:

“Éstos [los profesores] no se han sentido ofendidos tanto por la ignorancia como por el desinterés [de los alumnos]. Es decir, lo degradante no ha sido comprobar que la mayoría de estudiantes desconocen el teorema de Pitágoras como sucede o ignoran si Cristo pertenece al Nuevo o al Antiguo Testamento como también sucede, sino advertir que esos desconocimientos no representaban problema alguno para los ignorantes, los cuales, adiestrados en la impunidad ante la ignorancia, no creían en absoluto en el peso favorable que el conocimiento podía aportar a sus futuras existencias”.

El artículo de Rafael Argullol fue apoyado por Fabricio Caivano, fundador de Cuadernos de Pedagogía, por medio de una carta al director, publicada en *El País*, del 9 de septiembre del 2009, con el sugestivo título [La comedia educativa](#). Entre otras cosas, dice la carta:

“Estudiantes de una ignorancia abismal que apenas saben leer y escribir, acomodados a la ley del mínimo esfuerzo y dispuestos a “divertirse hasta morir”, los dos requerimientos de la sociedad que algunos cínicos llaman aún de “la información y el conocimiento”. Y profesores jibarizados por la mediocridad de su entorno profesional y la hegemonía social del mercantilismo. La Ilustración agoniza y los buenos profesores humanistas que sobreviven, acosados por la burocracia de su hábitat y la deshumanizadora banalidad de los medios de formación masiva, se van retirando pesarosos del escenario educativo”.

En *El País* del 15 de septiembre del 2009 fue publicado un artículo de la profesora y escritora Juana Vázquez, titulado [Devolver la autoridad a los profesores](#), del cual procede el siguiente extracto:

“En primer lugar, hay que solucionar la violencia psíquica contra el profesor que se ha convertido en un elemento crónico de nuestras aulas y que da origen a muchos otros problemas. Se manifiesta con actos de desobediencia, chanzas, insultos y enfrentamientos verbales, todo ello dentro de un clima permisivo y transgresor donde todo vale, desde “pasar” de las clases y los profesores con la consecuencia de altos

niveles de fracaso escolar hasta llegar a la agresión directa a los profesores [...]. Estamos hablando de adolescentes, chicos y chicas en una etapa de la vida en que la rebeldía suele estar a flor de piel —lean El adolescente indomable— y en que las actitudes respecto a sus profesores consisten, en la mayoría de los casos, en enfrentarse a ellos. Los que así se manifiestan tienen a toda la clase a su favor, pues aunque muchos de sus compañeros no estén de acuerdo con sus conductas, y deseen dar la clase en paz, no se pondrán nunca al lado de los profesores, ya que después ellos mismos pueden ser represaliados. Y es que “los líderes negativos” gozan de gran admiración y de cierta impunidad. ¿Qué les puede pasar? ¿Que los echen de clase? Volverán. ¿Que suspendan y repitan? ¿Qué les importa? Ya los aprobarán”.

Son ya demasiados los pronunciamientos de personas que conocen muy bien el tema como para descalificarlos frívolamente diciendo que en dichos pronunciamientos la educación es “analizada y valorada socialmente desde concepciones simples y caducas”.

Por todo ello, hemos decidido manifestarnos colectivamente y hacer pública nuestra opinión, afirmando lo siguiente:

No es verdad que en la escuela española actual predomine un modelo de enseñanza diferente al tradicional

A lo largo de todo el texto no se aclara qué es eso de la “enseñanza tradicional” frente a algo que sería una “enseñanza moderna” que produciría, por lo visto, muchos mejores resultados (ejemplo del procedimiento no 2). De todas maneras, si el nivel no ha bajado (y sostener lo contrario es, según los redactores del manifiesto, un lugar común) a pesar de mantener los métodos tradicionales ¿a qué viene despotricar contra los métodos tradicionales?

La creencia de que en los últimos tiempos se practica una enseñanza descafeinada y permisiva, donde ya no se valora “el conocimiento de toda la vida”, es un mito sin fundamento. Ocurre más bien lo contrario. A pesar de que hay importantes argumentos en contra de la forma tradicional de enseñar, la cultura escolar dominante en España sigue basándose en la transmisión directa de contenidos inconexos y, no pocas veces, desfasados e irrelevantes, en el aprendizaje mecánico y repetitivo, en la evaluación selectiva y sancionadora y en la prolongación de la jornada escolar de los menores con abundantes deberes y tareas. La mayoría de los alumnos y alumnas siguen teniendo grandes dificultades para comprender lo que se les enseña y, como siempre ha ocurrido, acaban identificando el saber con la capacidad de retener información hasta el día del examen.

Habrán importantes argumentos en contra de la enseñanza tradicional, pero en el *Manifiesto* no se acaban de ver. Y es rigurosamente falso que los alumnos acaben “identificando el saber con la capacidad de retener información hasta el día del examen” (estamos ante el procedimiento no 1). Quien esto escribió ignora que no existen “contenidos inconexos”, que los saberes se encadenan unos con otros, y que no hay conocimiento que no se apoye en otros más elementales. Cuando, por ejemplo, se explica el cálculo de derivadas en el tercer trimestre del curso de matemáticas de primero de bachillerato, se ha de usar la geometría analítica (de la cual se examinaron los alumnos en la segunda evaluación) y para entender la geometría analítica se necesita la trigonometría (de la cual se examinaron

en la primera). Lo mismo sucede en la física y la química, donde además tienen que usar conceptos explicados en matemáticas. En las asignaturas de idiomas cada vez estudian estructuras gramaticales más complejas, pero no por ello dejan de utilizar las más simples, que aprendieron a principio de curso y de las que ya se examinaron. En toda mi vida docente, jamás he conocido un alumno que confunda el conocimiento con “la información que se retiene hasta el día del examen”. Muy al contrario, todos ellos saben que la información y los conocimientos han de ser utilizados también *después* del examen. Los redactores del *Manifiesto* deben pensar que los alumnos son tontos de remate.

Sí es cierto, en cambio, que tienen dificultades para aprender lo que se les enseña. Pero esto no es un fenómeno novedoso, ha sucedido ahora y en todas las épocas (éste es un ejemplo del procedimiento no 3): aprender siempre ha sido difícil, y nadie puede aprender nada si no es superando ciertas dificultades y haciendo un gran esfuerzo personal.

¿Y cómo deberían ser, a juicio de los autores de *Manifiesto*, las evaluaciones? ¿Dando una buena nota a quien no estudió nada ni sabe nada, para que no sean “sancionadoras”? ¿Dando sobresaliente general por decreto, para que no sean “selectivas”?

La idea de que la LOGSE ha impregnado la enseñanza no universitaria de una práctica pedagógica que abandona el esfuerzo y que se basa en “el todo vale” es un lugar común que no se corresponde con la realidad. El ideario psicopedagógico de esta ley, por más que planteaba cambios de gran interés, nunca llegó a penetrar en la mayoría de las aulas, en gran parte porque la mejora de la escuela no es básicamente una cuestión de leyes sino de cambio cultural, social y comunitario.

Una enseñanza en la cual se puede pasar de un curso a otro con ocho asignaturas suspensas sí es una enseñanza que abandona el esfuerzo. Y sí es una cuestión de leyes (no de cambio cultural) puesto que se pasa de curso por imperativo legal. El ideario psicopedagógico consistió en cargarse la formación profesional antes de los dieciséis, reducir a dos años un bachillerato de cuatro, y unificar por decreto a todos los alumnos durante la etapa escolar obligatoria (lo cual sólo se puede conseguir bajando vergonzosamente los niveles). Y todo esto claro que llegó a penetrar en las aulas, vaya si entró, y de esos polvos vienen los actuales lodos.

No es verdad que en la escuela española hayan bajado los niveles de exigencia. Basta comparar los libros de texto de hoy con los de antes para comprobar que cada vez se pretende enseñar más contenidos, con formulaciones más abstractas y en edades más tempranas. Muchos padres y madres no entienden los libros de texto que con frecuencia protagonizan las tardes familiares. Cada vez es más difícil para los docentes acabar el programa del curso. Cada vez es más pesada la carga académica de los estudiantes. Cada vez hay más asignaturas.

Aunque los libros de texto tengan un gran nivel, si se pone un libro en manos de un estudiante que carece de la base necesaria para entenderlo (porque ha sido promocionado del curso anterior con varias asignaturas suspensas), dicho libro de texto es inútil, por mucho nivel que pueda tener. Asimismo, si un buen alumno atiende en clase, pero no puede oír la explicación por culpa del jaleo que arman algunos compañeros, es igual que la explicación tenga o no un gran nivel.

La idea de que “los niveles bajan” trata de dar una explicación fácil al evidente fracaso de la escuela. En cada nivel educativo los docentes comprueban la debilidad del conocimiento de gran parte del alumnado. Pero los estudiantes fracasan, precisamente, porque el modelo de enseñanza transmisivo y tradicional, y no otro, no provoca en ellos un aprendizaje duradero y de calidad. Esto siempre ha sido así. No entender las explicaciones de clase, no encontrarle sentido a muchos contenidos escolares, estudiar mecánicamente sólo para los exámenes, olvidar rápidamente lo aprendido y tener que empezar desde cero en cada curso, son experiencias compartidas por muchas personas. Sin embargo, estas experiencias tienden a olvidarse cuando se analiza el fracaso de los estudiantes de hoy.

Ahora parece que se acepta que los niveles bajan y que los estudiantes fracasan. Pero si los niveles bajan, es que antes eran mejores, luego no son los métodos tradicionales los culpables. ¿Y qué tiene de malo un sistema “transmisivo”? ¿No son precisamente las escuelas, institutos y universidades centros de *transmisión* del saber, para que las generaciones venideras puedan gozar de la cultura que nos han legado las anteriores? Un método para enseñar algo puede ser bueno aunque sea tradicional, y puede ser malo aunque sea muy novedoso. Y si alguien quiere convencer de que un método es malo tendrá que argumentar su postura, pero decir que es tradicional no es aportar razones en contra ni a favor. Confundir lo bueno con lo novedoso y lo malo con lo tradicional puede ser perdonable en un progre quinceañero, pero en nadie más.

La incompatibilidad entre el buen aprendizaje y la enseñanza tradicional, que siempre ha existido, se ha venido incrementando en los últimos tiempos. Muchos piensan que la incorporación a la escuela de los hijos e hijas de la marginalidad, de los inmigrantes y de los que tienen capacidades diferentes ha influido en que el fracaso escolar aumente. Sin embargo, esta incorporación, además de suponer un avance social, ha servido para sacar a la luz con más claridad lo que estaba difuso: que la enseñanza tradicional no promueve un aprendizaje de calidad en la mayoría de los estudiantes, sean cuales sean sus circunstancias.

La incorporación de todo el mundo al sistema educativo es un gran progreso social, qué duda cabe, pero ya existía antes de la LOGSE, cuando la enseñanza obligatoria se extendía hasta los catorce años. Ahora alcanza a los dieciséis, y eso sería un avance si acabaran sabiendo más cosas que antes. Pero sucede que los estudiantes salen a los dieciséis sabiendo menos que a antes a los catorce. Conseguir menos resultados en más tiempo no parece precisamente un progreso. En cuanto a que la presencia de inmigrantes saque a la luz lo malo de la enseñanza tradicional, francamente no se entiende. ¿Es que en ausencia de emigrantes no se podían ver las terribles consecuencias que, siempre según el *Manifiesto*, produce la enseñanza tradicional?

Se afirma también que “la incompatibilidad entre el buen aprendizaje y la enseñanza tradicional, que siempre ha existido, se ha venido incrementando en los últimos tiempos”. No entiendo dónde se funda esa incompatibilidad. Todos los escritores e intelectuales citados en el primer párrafo proceden de la enseñanza tradicional, igual que de ella salieron Descartes, Voltaire o Einstein. Si tan incompatible es el buen aprendizaje con la enseñanza tradicional ¿de dónde han salido todos los buenos profesionales mayores de

cuarenta años que hay en nuestro país? Mucho menos entiendo que esa incompatibilidad pueda ser incrementada o disminuida. A lo mejor es porque procedo de la enseñanza tradicional.

Al mismo tiempo, en un mundo globalizado, donde la información circula por internet, donde la comunicación se ha hecho virtual, donde los graves problemas de la humanidad tienen carácter interdisciplinar, donde las certezas absolutas han desaparecido y nos enfrentamos a un futuro crítico, incierto y complejo, la escuela sigue anclada en contenidos y métodos del pasado. El fracaso escolar, por tanto, no se explica por que los niveles de exigencia bajen, ni por que la escolarización se extienda a más estudiantes y durante más tiempo, sino por que el modelo educativo vigente hace tiempo que ha caducado.

De nuevo el procedimiento no 3: ¿Pero cuándo, Señor, ha habido certezas absolutas? ¿Es que las polémicas entre filósofos, teólogos y científicos son una novedad de última hora? ¿Cuándo no ha estado la humanidad enfrentada a un futuro crítico, incierto y complejo? Los redactores del *Manifiesto* deberían de estudiar un poquito de historia. En cuanto a los contenidos ¿qué significa eso de que están anclados en el pasado? ¿Que ya no hay que estudiar el pensamiento de Platón, la geometría de Euclides o las obras de Shakespeare? Y en cuanto a los métodos, ¿es malo que en las clases de matemáticas se alternen las explicaciones teóricas con ejercicios prácticos, como se ha hecho siempre? ¿Hay que suprimir los análisis gramaticales en las clases de lengua, las traducciones en las de latín o los comentarios de texto en las de filosofía, sólo porque son una práctica muy tradicional? Si, según los autores del *Manifiesto*, todas esas actividades son caducas y obsoletas, nos podrían explicar cuál es esa forma tan novedosa de enseñar matemáticas sin hacer problemas, o de enseñar filosofía sin hacer comentarios de texto, o de enseñar latín sin hacer traducciones.

No es verdad que los alumnos y alumnas de ahora sean peores que los de antes. Son diferentes, pero no peores. Los niños, niñas y jóvenes de hoy, y los de antes, son el producto de la sociedad en la que viven. Juzgarlos negativamente como colectivo es un ejercicio simplista y una forma de ocultar la responsabilidad de la sociedad adulta. La incitación permanente al consumo (piénsese, como ejemplo dramático, en los anuncios sobre los juguetes navideños), la diseminación continua de la cultura del éxito, del triunfo y de la superficialidad, la conversión de los niños, niñas y adolescentes en objetivos permanentes del mercado y la forma de vida acelerada y estresante propia de los adultos con los que viven son, entre otras, realidades que influyen poderosamente en su desarrollo.

Los alumnos no son peores que antes, en efecto, solo que saben menos que antes porque el sistema de enseñanza es peor. Y si se portan peor y hay más violencia en las aulas, es porque el sistema educativo no educa. Nadie, que yo sepa, pretende juzgarlos colectivamente (procedimiento no 1: de nuevo se inventa un prejuicio que nunca ha existido). Y es evidente que los chicos, y los adultos también, somos el producto de un conjunto de circunstancias sociales, vitales y familiares. Esto también ha sucedido siempre, no es una novedad de los tiempos que corren. Pero precisamente es misión de la escuela, entre otras, el paliar las influencias del entorno cuando éstas son negativas. Si queremos que no cale en nuestros estudiantes la cultura del éxito fácil, habrá que inculcarles la idea

de que no hay éxito fácil, y que el éxito de verdad (el éxito escolar, sin ir más lejos) se ha de conquistar a través del trabajo y del esfuerzo, por muy tradicional que esto pueda parecer. Cada vez que se regala a un alumno un aprobado, o se le pasa de curso con varias asignaturas suspensas, o se le titula aunque no lo merezca, la escuela se hace cómplice de “la diseminación continua de la cultura del éxito, del triunfo y de la superficialidad”. En muchos programas se ve con frecuencia cómo alguien se hace famoso ventilando la vida privada de otros famosos. Está muy bien que quien tenga algo que decir salga por la televisión, pero ante esta situación tan disparatada en la que parece (o puede parecer a ojos de un adolescente) que no eres nadie si no sales en los medios, hay que inculcarles la idea de que no se es más persona por estar más en el candelero, sino por ser más culto, más trabajador, por tener más ilusión por aprender y más capacidad para hacerse amigos. Claro que todo esto, por ser algo que suscribiría Sócrates o casi cualquier filósofo de la antigüedad, a lo mejor a los redactores del *Manifiesto* les parece algo obsoleto y caduco. La misión de la escuela no es rendirse ante la sociedad, sino educar para conseguir una sociedad mejor. Y ante el desprecio por el saber y la cultura, ha de inculcar la actitud contraria, la del aprecio por el saber y la cultura, como un valor en sí mismo, y no sólo para adquirir “destrezas” (palabra favorita de los pedagogos) para desenvolverse en la vida. Y ante la propaganda del éxito fácil, la escuela ha de inculcar los valores del estudio, el trabajo y el esfuerzo. Vaya, como han intentado hacer desde siempre, con mayor o menor fortuna, todos los buenos maestros que en el mundo han sido.

La sociedad manifiesta una cierta actitud hipócrita: se ve reflejada en el espejo de niños, niñas y jóvenes y, a veces, no le gusta lo que ve, pero, en vez de analizar las causas, arremete contra la imagen que se proyecta en ellos. En la escuela esto es especialmente grave. A través de los medios de comunicación se ha favorecido una alarma social injustificada en relación con la conducta de los estudiantes. Temas como la falta de respeto hacia los docentes, el acoso entre iguales, la violencia escolar, etc., aun siendo problemas reales que siempre han existido y que, posiblemente, ahora son más frecuentes, se han sobredimensionado, convirtiéndolos en productos de consumo a través del periodismo sensacionalista. Junto a estos fenómenos existen multitud de casos de estudiantes comprometidos, de jóvenes interesados por el medio ambiente e implicados en las ONG, de niños y niñas concienciados con los problemas de la salud y de las drogas, etc. que son insuficientemente resaltados, fomentándose así un estereotipo social sesgado y negativo sobre los menores. No podemos olvidar que los niños, niñas y jóvenes son modelados y formados por toda la sociedad. Demonizarlos es un recurso fácil para eludir nuestra responsabilidad.

Hablar de la violencia en las aulas no es demonizar a los jóvenes en general, ni eludir responsabilidades, sino que es plantear un problema que existe, del mismo modo que hablar de las mujeres agredidas no es demonizar a los maridos en general, es plantear un problema que existe. Y no se puede resolver un problema si no se habla de él libremente ¿Qué habría que hacer, a juicio de los redactores del *Manifiesto*? ¿No hablar de la violencia en las aulas, para no “crear una alarma social injustificada”? ¿Practicar la táctica del avestruz? ¿Se resuelven las dificultades por ignorarlas? En cuanto a los jóvenes comprometidos y concienciados, claro que los hay, igual que hay maridos que tratan cortésmente a sus esposas, pero eso no quita que exista un problema de violencia de

género, que se ha agravado los últimos años, igual que existe un problema de violencia en las aulas, que también se ha agravado últimamente. Se queja el manifiesto de que la existencia de esos jóvenes comprometidos no es suficientemente resaltada en los medios. Pues claro, como tampoco lo es la existencia de buenos maridos. ¿Se imaginan ustedes un medio de comunicación dando la noticia: “Fulanito de Tal trata muy bien a su mujer, y jamás le ha puesto la mano encima”? Muy mal tendrían que ir las cosas para que la noticia fueran los maridos *no* maltratadores.

De todas maneras, que haya jóvenes con ganas y capacidad de aprender es algo bueno, pero también una fuente de preocupación: esos jóvenes podrían aprender mucho más en un sistema más exigente, en un sistema que no los obligara a convivir con quienes no tienen el menor interés por estudiar, en un sistema que primara, por encima de cualquier otro, el derecho de quienes quieren aprender.

Al mismo tiempo, el desapego de muchos estudiantes hacia la cultura transmisiva y tradicional de la escuela, oculto en otros tiempos debido al carácter autoritario y represivo de la época franquista, se pone de manifiesto hoy de forma más radical. Este desapego, más que confirmar que el alumnado de hoy “es peor que el de antes”, como muchos creen, es la evidencia más clara del abismo que separa a la sociedad de la escuela y a los asuntos relevantes de hoy, de los contenidos y métodos escolares convencionales.

De nuevo con la cantinela de la cultura “transmisiva y tradicional”. ¿Pero qué tendrá de malo que quien sabe algo transmita ese saber a los demás? Y ahora resulta que el desapego por la cultura lo ocultaba la represión franquista. Por lo visto, en vida de Franco todos los jóvenes estudiaban muchísimo, disimulando su desinterés por la cultura transmisiva y tradicional, no les fuera a caer encima la represión franquista. Por favor, dejemos a un lado el franquismo, que el bajón en los conocimientos y el comportamiento de los alumnos se hizo evidente a partir de la LOGSE, y esta ley es del noventa, quince años después de la muerte del dictador. ¿Me pueden decir los redactores del *Manifiesto* qué pasó durante esos quince años? ¿Qué es lo que ocultaba el desapego por la cultura transmisiva y tradicional?

No es verdad que los docentes españoles tengan un exceso de formación pedagógica y un déficit de formación en contenidos. Todo lo contrario. Los profesores de secundaria, por ejemplo, después de cinco años de formación en una licenciatura centrada en los contenidos (Filosofía, Matemáticas, Historia, etc.) sólo han recibido, en el mejor de los casos, un curso de dos meses de duración donde se comprimen aspectos tan importantes para su futuro profesional como los siguientes: la psicología de niños, niñas y adolescentes; la importancia de la dimensión afectiva y social en el aprendizaje y en la autoestima; los diferentes modelos pedagógicos y didácticos que existen y sus resultados; la manera de seleccionar y formular los contenidos; el diseño de actividades para el aprendizaje de materias concretas; el uso didáctico de diferentes tipos de recursos, incluidos aquellos más próximos a la cultura cotidiana de los estudiantes; las formas de evaluar y sus repercusiones en la formación de alumnos y alumnas; las tendencias innovadoras en educación; la dinámica de los grupos humanos y el trabajo cooperativo; el funcionamiento de los centros y las relaciones con las familias y las normas legales existentes sobre el sistema educativo.

Es cierto que para acceder a la profesión docente hay que hacer un curso de aptitud pedagógica de tan sólo dos meses de duración. Pero si esos dos meses no sirven para nada no es porque sea un período muy breve, sino porque escuchar una sarta de majaderías no convierte a nadie en un buen profesor. Aumentar la dosis de majaderías no es la solución más sensata. Ni los buenos profesores lo son gracias al CAP ni los malos van a mejorar por hacer cursillos de pedagogía. Dice el *Manifiesto* un poco más adelante que, en este sentido, somos una anomalía en relación con otros muchos países, y es posible que así sea. Pero sucede también que en muchos países están ya sonando las alarmas sobre el daño que hacen a la cultura y la educación los disparates de los pedagogos. Como ejemplo de esta reacción, recomiendo vivamente el artículo “La influencia de la nueva pedagogía en la educación: el ejemplo de Suecia” de la profesora sueca Inger Enkvist, que se puede encontrar fácilmente en la red.

Pero hay más. En una profesión centrada en la práctica, los docentes de secundaria y de primaria han tenido una formación muy poco vinculada a los centros escolares (sería inimaginable algo similar en la formación de los médicos, por ejemplo). Por lo demás, en la universidad, donde, no lo olvidemos, se forma a los futuros docentes, no es necesaria ninguna formación pedagógica o didáctica para ser profesor.

El hecho es que existen magníficos profesores que no han estudiado pedagogía y ningún buen médico que no haya estudiado medicina. Los hechos son así, y negarlos no sirve de nada. La enseñanza no es comparable con la medicina, o es comparable sólo en parte, porque la enseñanza (aunque trate de transmitir conocimientos científicos) no es en sí misma una ciencia, y la medicina sí lo es. Cualquier padre, cuando tiene a su hijo enfermo, aunque le parezca en principio algo poco importante, quiere que lo atienda un médico, con cuanta más experiencia mejor, y no se conforma con un estudiante de los últimos años de medicina. Y hace bien, lo contrario sería un comportamiento irresponsable. Pero ese mismo padre, si su hijo flojea en matemáticas y le busca un profesor particular, sí que se conforma con un estudiante de los últimos años de la carrera de matemáticas. No necesita un licenciado con mucha experiencia ni un profundo conocedor de “la psicología de niños, niñas y adolescentes, y la importancia de la dimensión afectiva y social en el aprendizaje y en la autoestima”. Y no decimos por eso que sea un irresponsable.

Es de justicia reconocer aquí el esfuerzo realizado por los docentes de nuestro país que han intentado dar respuestas a los problemas profesionales de su trabajo a pesar de su insuficiente formación inicial, de la cual, obviamente, no eran responsables. No es verdad, por tanto, que haya un exceso de formación psicopedagógica y didáctica. Somos, en este sentido, una anomalía en relación con otros muchos países. Por eso, consideramos necesaria una profunda y urgente reforma de la formación inicial del profesorado que asuma, por fin, que para enseñar no basta con saber el contenido. La escuela y la universidad necesitan un cambio. Un cambio profundo. El fracaso escolar no sólo se manifiesta por los que abandonan o suspenden, también por los que aprueban sin haber conseguido un aprendizaje duradero y de calidad.

Si el fracaso escolar se manifiesta “también por los que aprueban sin haber conseguido un aprendizaje duradero y de calidad”, no serán los sistemas de evaluación tan “selectivos” como se denuncia unos párrafos más arriba. Y si es cierto que “para enseñar no basta con

saber el contenido”, mucho más cierto es que las cualidades necesarias para ser un buen profesor no se van a adquirir soportando horas y horas la cháchara de los pedagogos. Esto es, además, muy fácil de constatar. Cuando llevas cierto tiempo en un instituto, siempre terminas sabiendo quien es mejor o peor profesor, sea a través de las quejas de los alumnos de tu tutoría, sea a través de la preparación de tus estudiantes según hayan tenido uno u otro profesor. También terminas sabiendo quienes son más aficionados a cursillos pedagógicos y quienes no. *Y no hay mejores profesores entre los primeros ni peores entre los segundos.*

Y ya que se reconoce en este párrafo el esfuerzo realizado por los docentes, quisiera también dejar mi modesto homenaje a todos los profesores que procuran mantener el rigor y la sensatez frente a la multitud de delirios pedagógicos (de los que el *Manifiesto* ofrece un amplio muestrario) que tanto daño han hecho a tantos alumnos. Que frente a proclamas disparatadas como “aprender a aprender” procuran enseñar de verdad, porque no se puede aprender a aprender más que aprendiendo cosas. Que frente a la obsesión de los pedagogos por las “destrezas” mantienen el prestigio de la cultura y el saber como un valor en sí mismo, en la línea de la Ilustración, del Renacimiento y de Grecia. Que en lugar de comerse el tarro con las memeces que han de oír en los cursillos pedagógicos, procuran seguir, aunque sea modestamente y de lejos, la estela de los grandes maestros de todos los tiempos, de Sócrates, de Platón, de Suárez y de Ortega (ninguno de los cuales, por cierto, estaba en posesión del Certificado de Aptitud Pedagógica, y no por eso dejaron de ser grandes maestros). Que a pesar del desprestigio del saber que ha traído la reforma intentan seguir estudiando y aprendiendo, porque sólo quien tiene afición por el saber la puede contagiar.

El cambio que proponemos no puede venir de la mano del modelo tradicional, como reclaman algunos, ignorando que dicho modelo es el responsable del fracaso actual. Tampoco aplicando políticas neoliberales de mercantilización de lo educativo, como puede observarse en determinadas Comunidades Autónomas y en aspectos sustanciales de la reforma universitaria actual, ni trasladando a la escuela modelos neotecnológicos y empresariales de planificación y control de calidad, como es el caso de la implantación de incentivos salariales vinculados al rendimiento académico del alumnado. Las personas y su educación no son mercancías y la enseñanza y el aprendizaje no son meros procesos técnicos y productivos. El cambio ha de venir de la recuperación y actualización de aquellas ideas y experiencias que han demostrado su capacidad transformadora. La Institución Libre de Enseñanza, la Escuela Nueva, la Escuela Moderna, las Misiones Pedagógicas, los Movimientos de Renovación Pedagógica, etc. son, entre otros, algunos ejemplos valiosos de nuestro pasado. Las aportaciones de ilustres docentes e investigadores como Giner de los Ríos, Freire, Freinet, Montessori, Rosa Sensat, Piaget, Vygotsky, entre otros muchos, o de intelectuales de prestigio mundial como Morin, también pueden iluminar este proceso de cambio.

“El cambio que proponemos no puede venir de la mano del modelo tradicional”. Pero seguimos sin saber por qué es tan malo ese modelo tan tradicional. Ese modelo en el cual los alumnos han de prestar una educada atención a las explicaciones del profesor, pedir la palabra cuando tengan alguna duda o necesiten una aclaración, y después hacer los

ejercicios que se les manda para afianzar a través de la práctica los conceptos teóricos. Modelo que ha dado magníficos resultados, porque si fuera tan incompatible con el aprendizaje como sostiene el *Manifiesto*, la ciencia y el saber no habrían avanzado desde las escuelas catedráticas medievales hasta ahora. Aunque se ha de reconocer que a continuación hay un amago de rectificación: habla de “recuperación y actualización de aquellas ideas y experiencias que han demostrado su capacidad transformadora” y cita “algunos ejemplos valiosos de nuestro pasado”. ¡Alabado sea el Señor! Pero si tenemos que mirar al pasado y recuperar las buenas viejas ideas, a lo mejor no es tan malo recurrir de vez en cuando a la tradición. Estoy de acuerdo en que la educación y el aprendizaje no es una mercancía, porque lo que pretende la educación es conseguir personas más sabias, más libres y más cultas, en definitiva, más *personas*. Ahora bien, esto supone, frente a una mentalidad mercantilista y utilitaria, recuperar unas muy viejas tradiciones, como ya se apuntó en el apartado anterior. Pero sobre eso volveremos más adelante.

Algunos principios orientadores de la escuela que necesitamos son los siguientes:
1. Centrada en los estudiantes y en su desarrollo integral (corporal, intelectual, social, práctico, emocional y ético).

Pero ¿cuándo la enseñanza no ha estado centrada en los estudiantes? (éste es un ejemplo del procedimiento no 4). Cuando el maestro más tradicional canta la tabla de multiplicar con sus alumnos, lo hace para que éstos la aprendan, no para repasarla él. Cuando hace un dictado y corrige las faltas de sus alumnos, lo hace para que éstos aprendan a escribir correctamente, no para aprender él. Cualquier profesor, por bicho que sea, sabe que las explicaciones y los ejercicios están dirigidos al aprendizaje del alumno, no al suyo propio. De nuevo se propone como idea muy novedosa lo que siempre han sido las buenas prácticas de los buenos maestros.

2. Con contenidos básicos vinculados a problemáticas relevantes de nuestro mundo, buscando la calidad frente a la cantidad, la integración de materias frente a la separación.

¿Cuáles son los contenidos “vinculados a problemáticas relevantes de nuestro mundo”? Leer *La Odisea* o el *Quijote*, conocer la historia del propio país y la gramática de la propia lengua, el estudio de idiomas clásicos y modernos, aprender geometría, cálculo diferencial o física, ¿estará “vinculado a problemáticas relevantes de nuestro mundo”? Misterio. El *Manifiesto* podría ser un poco más explícito. En cuanto a “la integración de materias frente a la separación”, si se refiere a relacionar unas materias con otras y que éstas no aparezcan como saberes aislados, mi acuerdo con el *Manifiesto* en este punto es total, entusiasta y absoluto. Ahora bien, esto es un planteamiento muy tradicional, es una vuelta al Renacimiento, cuando las humanidades eran todos los saberes, salvo la teología, y un sabio no era un especialista ignorante de todo aquello que no fuera su materia. Sorprende que los redactores del *Manifiesto* (para los cuales parece que lo tradicional es malo sólo por ser tradicional) propugnen esta vuelta a la vieja tradición renacentista. Tradición que, por cierto, está muy poco vinculada “a problemáticas relevantes de nuestro mundo”, porque en nuestro mundo lo que prima es la súper- especialización. Pero vaya, contradicciones las tenemos todos, y yo apoyo la propuesta. Antes de llegar a la inevitable especialización que hoy exige nuestra sociedad, las enseñanzas primaria y secundaria deben ofrecer un ideal del saber más en consonancia con el espíritu renacentista que con el mundo actual. Que un

estudiante tenga muy claro que quiere estudiar matemáticas no es razón para que no estudie arte, literatura o lenguas clásicas. Un profesor de bachillerato, que no tiene obligación de estar al día en investigaciones punteras (aunque si lo está, tanto mejor), sí que la tiene de saber de otras cosas más allá de su asignatura. Es bueno que el profesor de literatura pueda hablar en ocasiones de filosofía, el de filosofía de física, y el de física de matemáticas. En lugar de reivindicar “la integración de materias frente a la separación”, cosa que solo en pequeña parte depende de la administración, aconsejaría a los profesores firmantes del *Manifiesto* que lean, que lean mucho, de su materia y de las otras, porque para poder ofrecer a los alumnos el viejo ideal humanista se han de dedicar muchas horas al estudio, la lectura y la reflexión. Y verán que cuanto más estudien, más capaces serán de tender puentes entre los distintos saberes.

3. Con metodologías investigativas que promuevan aprendizajes concretos y funcionales, al mismo tiempo que capacidades generales como la de aprender a aprender. Donde el esfuerzo necesario para aprender tenga sentido.

¿Cuáles serán los aprendizajes concretos y funcionales? También aquí podrían haber sido un poco más explícitos. Quien conozca las lenguas clásicas tiene acceso a una literatura espléndida, pero no sé si esto lo considerarán “concreto y funcional” los autores del *Manifiesto*. ¿Habría que suprimir el griego y el latín por inconcretos y poco funcionales? La matemática es abstracta por su propia naturaleza, y funcional sólo en parte. La filosofía también es abstracta y todavía menos funcional que la matemática. ¿Habría que abolir la matemática y la filosofía? La ciencia siempre es abstracta porque de la suma de hechos concretos nunca sale una ley científica, y toda ley científica es una abstracción. Empeñarse en lo concreto puede parecer muy utilitario y funcional, pero es negar la ciencia. En cuanto a lo de “aprender a aprender”, es una solemne majadería, por muy prestigiada que esté en ambientes pedagógicos. A aprender se aprende aprendiendo, igual que a nadar se aprende tirándose a la piscina. No hay algo así como un “aprender a aprender a nadar” que luego te permita aprender a nadar. Supongamos (es un suponer, porque el *Manifiesto* aclara poco las cosas) que lo que trata de decir el famoso eslogan es que a los estudiantes se les ha de proveer de las necesarias herramientas intelectuales para que, cuando ya no estén bajo la tutela permanente del profesor, puedan seguir aprendiendo por sí mismos. Pues bien, cuanto más erudito, culto y leído sea un estudiante al acabar su etapa escolar, más capacidad tendrá de seguir aprendiendo. Siento mucho ir a contracorriente de las modas, pero soy un entusiasta de los contenidos. Cuantas más cosas sepa uno, más cosas nuevas podrá aprender. Y esto es así por tres razones:

1. Para aprender algo nuevo, siempre nos apoyamos en lo que ya sabemos. Luego, quien más cosas sepa, más puntos de apoyo tendrá para aprender cosas nuevas.
2. Quien sabe cosas no las sabe por ciencia infusa, sino porque ha dedicado muchas horas y mucho esfuerzo en aprenderlas. El hábito de trabajo y esfuerzo que adquirió para saber lo que ya sabe le será muy útil para poder aprender lo que todavía no sabe.
3. La sed por aprender tiene la particularidad de que cuando más intentas saciarla más sed tienes. Cuanto más sabes, más ganas tienes de saber más. Quien abandona la escuela sabiendo pocas cosas, por muchas destrezas que le hayan inculcado, es difícil que tenga ganas de aprender. En cambio, si la deja llevando consigo una buena cultura, también

llevará consigo la ilusión por seguir aprendiendo.

Sobre esta tontería de “aprender a aprender” hay un precioso texto de la ya citada profesora sueca Inger Enkvist, procedente de una entrevista concedida a *El Magisterio Español* (la entrevista, para quien quiera buscarla en la red, lleva por título “Los pedagogos socavan la importancia de todo conocimiento específico”): bq. “*A través de la pedagogía, en el mundo de la Educación han entrado y con influencia unas personas a las que se podría llamar “anti-educadores”. Ya que los pedagogos no tienen una materia propia, tienen tendencia a socavar la importancia de todo conocimiento específico de materia, sobre todo lanzando la idea de que sería posible aprender a aprender sin aprender nada específico. En mis momentos de pesimismo me pregunto si estas modas no van a acabar con la civilización occidental tal como la hemos conocido, basada en el humanismo, el racionalismo y la ciencia, porque estos valores han sido transmitidos a través de la Educación y esta transmisión funciona ahora menos bien*”.

El último párrafo de la propuesta 3 del Manifiesto reivindica una escuela “donde el esfuerzo necesario para aprender tenga sentido”. No lo entiendo. Porque el esfuerzo necesario para aprender *siempre* tiene sentido.

4. Con recursos didácticos y organizativos modernos y variados. Una escuela que utilice de forma inteligente y crítica los medios tecnológicos de esta época.

Los recursos didácticos tienen que ser buenos, que sean modernos o antiguos es irrelevante. Y que los medios tecnológicos sean usados de una forma inteligente y no de una forma estúpida parece, efectivamente, algo deseable. Pero es tan obvio como decir que “las cosas deben hacerse bien”. Y teniendo en cuenta que el *Manifiesto* no es precisamente un monumento a la inteligencia, tampoco es muy tranquilizador ver cómo en él se propone “una utilización inteligente de los medios”.

5. Con formas de evaluación formativas y participativas que abarquen a todos los implicados (estudiantes, docentes, centros, familias y administración), que impulsen la motivación interna para mejorar y que contemplen a las personas en todas sus dimensiones.

La evaluación diagnostica el estado de conocimientos del alumno, pero en sí misma no es formativa, del mismo modo que el termómetro, los rayos X o los análisis informan sobre el estado de salud de un paciente, pero en sí mismo no son curativos. Otra cosa es que por medio de la evaluación se detecten fallos en la formación del estudiante y se tomen las medidas oportunas para paliarlas. Medidas que, en lo posible (como estoy seguro que suscribirían los redactores del *Manifiesto*), se ha de procurar que sean inteligentes. En cuanto a lo de que “abarquen a todos los implicados (estudiantes, docentes, centros, familias y administración)” es sencillamente un despropósito. A quien esto escribió se le ha pasado por alto algo muy esencial: que lo que un profesor sabe de los alumnos a través de los exámenes o de su trato con ellos en el aula, *es secreto profesional*, y sólo puede compartirlo con los compañeros de la junta de evaluación. Si pienso que un alumno es un poco romo, o que otro tiene problemas de alcoholismo, o que el de más allá tiene un lío familiar tremendo que le impide rendir académicamente, puedo cambiar mis impresiones con un compañero, para saber si son o no certeras, pero confidencialmente, y sólo con los otros profesores de ese mismo alumno, y dentro de la junta de evaluación. Si todo el

mundo (estudiantes, docentes, centros, familias y administración) ha de estar en el medio de la evaluación metiendo la cuchara, mantener el secreto profesional va a ser hartamente difícil. Cuando un médico encuentra que su paciente tiene una almorrana ¿es necesario que la familia, el resto de los médicos del hospital, el personal administrativo, y de paso también los encargados de la limpieza, estén al tanto de la almorrana del buen señor?

También se sostiene que las formas de evaluación han de contemplar a las personas en todas sus dimensiones. Pero sucede que la mayoría de las dimensiones del ser humano escapan a toda evaluación. Modestamente, sólo podemos valorar los conocimientos y, a veces, el esfuerzo que ha hecho el alumno (aun cuando ese esfuerzo no haya dado los resultados deseados). Forma parte de la educación desarrollar la capacidad de hacer amigos, la de apreciar la belleza, la de disfrutar del campo y del aire libre, y tantas otras capacidades que nos hacen más humanos, pero ni pueden ni deben ser evaluadas. Si un alumno da el nivel de conocimientos que debe tener, tiene derecho a recibir la buena nota que merece, aunque en otras dimensiones del ser humano se quede un poco corto.

6. Con docentes formados e identificados con su profesión. Mediadores críticos del conocimiento. Dispuestos al trabajo cooperativo y en red. Estimulados para la innovación y la investigación.

De acuerdo en que los docentes deben estar bien formados pero, lamentando discrepar una vez más del *Manifiesto*, su formación no pasa por las manos de la *Secta Pedagógica* (título de un libro de Mercedes Ruiz Paz que recomiendo fervorosamente). En cuanto a que el profesor ha de estar identificado con su profesión, entiendo que se quiere decir que para ser buen profesor se ha de tener vocación. Si es así, estoy en absoluto desacuerdo. Quien tenga vocación dará clases más a gusto que quien no la tenga, pero no será por ello mejor ni peor docente. Algunos de los mejores profesores que tuve en el instituto, a los cuales seguí tratando posteriormente, me confesaron que su vocación no era enseñar, sino estudiar y aprender, pero como de eso no se puede vivir, se habían dedicado a la docencia. Y lo hacían bien por moral profesional, por la elemental honradez de hacer bien aquello por lo que te pagan, porque sabían contagiar a los niños su ilusión por aprender, porque tenían imaginación para ponerse en lugar de los estudiantes y mano izquierda para tratar con adolescentes. Y he conocido también bastantes casos en sentido contrario. Durante mis años de ejercicio profesional, que ya son treinta y seis, en algunas ocasiones he recibido quejas de alumnos de mi tutoría sobre algunos de sus profesores (y en bastantes ocasiones durante cuatro años que fui director), quejas que, por supuesto, transmitía al compañero en cuestión. Y varias veces, la respuesta recibida era “¿No están contentos conmigo? ¡Pero si soy un profesor vocacional!” Pero por muy vocacional que un profesor sea, si no tiene dos dedos de frente ni ninguna de las virtudes a las que aludí antes, de poco le sirve la vocación.

Sí estoy en cambio de acuerdo con que el profesor ha de ser *mediador* del conocimiento. Porque es mediante el profesor que los alumnos acceden al conocimiento. Porque el profesor es el puente entre los alumnos y el conocimiento, es el canal por medio del cual el conocimiento es *transmitido* a los alumnos. ¡Acabáramos! Pues parece que ahora no es tan mala la enseñanza transmisiva. Lo de mediador *crítico* suena muy bien, pero no significa nada.

7. Con una ratio razonable y con profesorado ayudante y en prácticas. Con momentos para diseñar, evaluar, formarse e investigar.

Que el número de alumnos por aula sea razonable es, en efecto, una propuesta muy razonable (desde luego, los redactores del *Manifiesto* se deben de haber quedado calvos de tanto discurrir). Estoy de acuerdo en que el profesor ha de tener tiempo para formarse e investigar (y digo “tiempo”, no “momentos”). Pero para una persona adulta formarse e investigar consiste en tener un trato frecuente con unos objetos llamados *libros*, no con la asistencia a cursillos. Y que ha de haber momentos para evaluar es cierto, pero eso ha existido siempre (de nuevo el procedimiento no 4). Cuáles son esos momentos lo deciden las autoridades del centro, quienes lo hacen saber a los profesores a través de un documento que les entrega el jefe de estudios. Este documento, para que no haya lugar a dudas, suele llevar por título “calendario de evaluaciones”. Como se puede ver, el *Manifiesto* está plagado de sugerencias novedosas y originales.

8. Con un ambiente acogedor, donde los tiempos, espacios y mobiliarios estimulen y respeten las necesidades y los ritmos de los menores.

De nuevo se propone como algo muy novedoso lo que es obviedad. Porque lo del ambiente acogedor está muy bien pero, ¿es que alguien ha sostenido alguna vez que un ambiente hostil en la escuela mejore los resultados académicos?

9. Cogestionada con autonomía por toda la comunidad educativa. Que promueva la corresponsabilidad del alumnado. Comprometida con el medio local y global.

Está muy bien eso de la corresponsabilidad del alumnado. Significa, supongo, que el alumno tiene que *responsabilizarse*, y eso quiere decir que debe *responder* de sus actos, lo cual nos lleva a su vez a que no puede achacar sistemáticamente al sistema la culpa de sus fallos y sus fracasos. Hay un abuso de la psicología que lleva a veces a tratar los defectos como patologías, y quien piensa que sus defectos son enfermedades nunca será *responsable*. Considerar la vagancia o el mal comportamiento como una enfermedad es tan absurdo como castigar a un niño porque tiene sarampión. Para responsabilizar a los estudiantes hay que dejarles muy claro, a mi juicio, tres cosas.

1. La primera, que tienen derecho a una enseñanza de calidad, y que para contribuir a ella deben poner en conocimiento de la dirección del centro cualquier deficiencia que detecten, sea falta de material, profesor que no explica o compañero agresivo.

2. La segunda, que por muy bueno que sea el sistema, muy entregados los profesores, y mucho apoyo familiar o social que puedan tener, *mucho más de la mitad del esfuerzo les corresponde a ellos*. Desde luego, los mejores profesores que he tenido no son aquellos con los que he tenido que trabajar menos, muy al contrario, son los que más me han hecho trabajar.

3. La tercera, que no hay que esperar que las condiciones sean óptimas para empezar a poner de su parte. Que la vagancia es un defecto que han de superar, no una patología que requiera la ayuda de un psicólogo. Que el sistema no sea perfecto ni funcione siempre a nuestro gusto no es razón para portarse mal ni para no estudiar. En este punto me remito al discurso de Barak Obama en la escuela secundaria Wakefield, un extracto del cual encabeza este escrito.

10. Auténticamente pública y laica. Con un marco legal mínimo basado en grandes finalidades y obtenido por un amplio consenso político y social.

De acuerdo con una enseñanza pública y laica. Pero la mejor manera de que la enseñanza pública resista frente a la privada consiste en *no degradar la enseñanza pública*. Es un despropósito cargarse la enseñanza pública con una reforma delirante y luego quejarse de las “políticas neoliberales de mercantilización de lo educativo, como puede observarse en determinadas Comunidades Autónomas”. De acuerdo también con lo del consenso político y social. Para ello los dos grandes partidos tendrían que bajar las armas, ponerse de acuerdo en colocar la educación fuera del debate político, y encargar la redacción de una nueva ley a una comisión de *profesores* (no pedagogos ni sindicalistas), escogidos por su valía profesional y no por su fidelidad política. Existen muchísimas personas en España, profesores de universidad que antes lo han sido de institutos, o profesores de instituto y maestros que mucho saben y mucho podrían aportar. Pensemos en helenistas como Luis Gil, García Gual o el ya citado Rodríguez Adrados, en latinistas como García Calvo, o en filólogos como Gregorio Salvador. Todos ellos son catedráticos de universidad que antes lo fueron de instituto. Entre los actuales profesores de instituto, a una primera llamada de la memoria, me llegan al recuerdo escritores como Luis Landero, Méndez Ferrín o Alonso Montero, o críticos literarios como García Posada. La lista de los buenos matemáticos que conozco sería demasiado larga para ponerla aquí. Todos ellos, por cierto, procedentes de esa enseñanza “transmisiva y tradicional” tan incompatible con el conocimiento. Cuando comenzó la reforma vivían todavía el escritor Torrente Ballester, el historiador Domínguez Ortiz y el matemático Ochoa Mérida. Los tres eran catedráticos de instituto y ninguno fue consultado, así como tampoco lo fueron ninguna de las personas anteriormente citadas ni tantas otras que mucho tendrían que decir. Cuánta sabiduría y cuánta experiencia y sacrificadas frívolamente en el altar de los dogmas de la pedagogía. Pero a los creadores de la LOGSE este sacrificio no les preocupa nada. Sabiendo muy poco sobre estudiantes de bachillerato, desoyendo las voces más autorizadas, y con el atrevimiento propio de los ignorantes, se han cargado literalmente la enseñanza pública en España.

No estamos planteando un espejismo. Hay docentes, estudiantes, padres y madres que están haciendo realidad esta escuela en muchos sitios, también entre nosotros. El que deje de ser testimonial requiere voluntad política, compromiso social y visión a largo plazo, como han demostrado otros países. Por eso, frente a la enseñanza tradicional que padecemos, afirmamos que: Otra escuela es necesaria, ya existe y es posible.

En efecto, otra escuela es posible y necesaria. Llegar a ella requiere compromiso social, qué duda cabe, pero sobre todo requiere un compromiso con la *realidad*. La realidad es que en muchas facultades de ciencias y de ingeniería ha sido necesario implantar un “curso cero” donde se enseñan cosas que antes sabía un estudiante de catorce o quince años. Antes de la reforma (cuando imperaba una enseñanza “tradicional y transmisiva”), no se hizo patente la necesidad del curso, ahora es indispensable. La realidad es el bajón de conocimientos de los alumnos en cuanto se implantó la reforma, y a los testimonios que hay en el primer aparatado me remito. La realidad es que en muchas ocasiones los alumnos pasan de curso con varias asignaturas suspensas, lo que supone engañarlos (y el

engaño, supongo que los autores del *Manifiesto* concordarán en esto conmigo, raras veces es educativo). La realidad es que el ambiente en los centros ha empeorado a ojos vista, y que los profesores están más desesperados y deprimidos que nunca. Empeñarse en mantener unas ideas en contra de la realidad es una actitud *conservadora*, en el sentido más peyorativo de la palabra, y en este sentido los partidarios de la LOGSE, por mucho que enarboles la bandera del progresismo, son realmente muy conservadores. Y decir que la reforma fracasó porque en realidad nunca fue llevada a cabo (vaya, que “el ideario psicopedagógico de esta ley nunca llegó a penetrar en la mayoría de las aulas”) es un recurso muy tosco para negar los hechos, y además muy viejo. Un truco parecido usaron algunos comunistas recalcitrantes ante el fracaso de las sociedades comunistas: que el ideario comunista había sido traicionado y que el comunismo, en realidad, nunca había sido llevado a cabo. Pero esos engaños ya no pueden engañar más que a quien se empeña en ser engañado. El día en que el Partido Socialista, autor del despropósito, se decida a rectificar las ideas en lugar de seguir negando los hechos, la cosa podrá tener solución. Cuando sea capaz de poner a su país por encima de su orgullo, y de reconocer el monumental error, entonces, y sólo entonces, otra escuela será posible.

Ricardo Moreno Castillo