

Crisis de la enseñanza en España. Una aportación al debate

Domingo Marrero Urbín
(www.telefonica.net/web/lecanarien)

Estamos de enhorabuena, aunque los motivos no sean precisamente halagüeños. Por fin se ha abierto un auténtico debate social sobre nuestro sistema educativo. El alumnado español de las etapas obligatorias ha venido obteniendo reiteradamente resultados desfavorables en determinados aspectos básicos de las pruebas PISA. Esos resultados y su interpretación han desatado desde hace un par de años la reacción pública (ocasionalmente airada) de varias personalidades, particularmente del ámbito literario y académico, aunque mejor decir universitario. El interés de varios medios de comunicación por el asunto, y la difusión exponencial de ideas por medio de Internet, han hecho el resto.

No obstante, el verdadero trasfondo de este debate es la reforma (y sus secuelas) propiciada por la LOGSE hace ya casi quince años en la enseñanza Primaria y Secundaria. Aunque a esto deben añadirse otros elementos más inmediatos, que también están suscitando reacciones de diverso signo. Uno, la actual introducción de las Competencias Básicas en los currículos de esas etapas. Dos, la también reciente y compleja transformación de la enseñanza universitaria, ocasionada por la construcción del Espacio Europeo de Educación Superior, que apunta igualmente en la dirección del desarrollo competencial de los graduados universitarios. Y tres, para completar el escenario, la última modificación de la formación inicial de los docentes de Secundaria, que deberán hacer un master específico, en vez del anterior Curso de Capacitación Pedagógica.

Un necesario debate social varias veces aplazado

Es un debate realmente necesario. Por un lado, hay un acuerdo unánime sobre la crisis de nuestro modelo de enseñanza. Una crisis en los dos sentidos de la palabra, porque vive una coyuntura de cambio, pero también de desajuste, de mal funcionamiento, de deterioro. Por otro lado, cabe preguntarse por qué, no obstante, una reforma de hace tres lustros está protagonizando ahora un debate sobre la calidad del sistema educativo. La respuesta de una de las partes es muy clara: porque es la responsable de la crisis. Podría ser cierto, pero también es verdad que no lo hizo en su momento.

La LOGSE no se aprobó tras un proceso de debate abierto, democrático y constructivo, pese a que el “constructivismo” fue parte esencial del soporte teórico de la reforma logsiana. La intervención de los diversos agentes que pudieron contribuir resultó muy desigual. La de psicólogos y pedagogos fue muy importante, o al menos eso le pareció a la mayoría del profesorado, cuya participación anduvo más bien escasa. En cualquier caso, gran parte de los docentes de Primaria y Secundaria siempre ha considerado la reforma como un problema ajeno e impuesto. Y encima nació en pleno proceso de desgaste social y político de los gobiernos de Felipe González. Así que antes de su publicación en el BOE ya estaba plenamente descalificada en la mayoría de los claustros de los centros educativos del país. Y, con ella, los pocos profesores que se la creyeron.

Tampoco el anterior cambio de sistema, la Ley General de Educación de 1970, generó una auténtica controversia abierta y democrática sobre nuestra enseñanza. El modelo

pedagógico por objetivos y los Programas Renovados en que cristalizó se discutieron profusamente entre los movimientos de renovación pedagógica de los años 70, aunque el contexto político predemocrático y de la Transición no pudiera ser el más idóneo. Pero la misma Transición y la grave crisis económica en que tuvo que desenvolverse ocuparon prácticamente toda la atención social y política del país. Y, además, una parte de su desarrollo curricular quedó en suspenso, evidenciando que su modelo de enseñanza ya estaba obsoleto. Así que el verdadero debate social (abierto, plural y democrático) sobre el nuevo sistema educativo que necesita la también “nueva España” constitucional, desarrollada, e integrada internacionalmente, en realidad, está por producirse aún.

Esta ocasión es muy propicia por varias razones. Por la amplitud y profundidad de los cambios y problemas que se acumulan. Por su extensión a todas las etapas del sistema y a todos los niveles docentes y estudiantiles. Por el mismo contexto de crisis global en que se produce, incluyendo la de los propios paradigmas sobre la ciencia y el conocimiento. Y porque nunca como ahora los medios de información y comunicación de ideas habían sido tan poderosos, favoreciendo en la práctica la intervención de múltiples y diversos agentes, empezando por el mismo profesorado, muchas veces silencioso en la escena pública.

El problema ya ha dado bastante de sí. Se cuentan seguramente por docenas los artículos de opinión y de información, y los reportajes periodísticos publicados por diversos medios en los últimos años. También se han editado al menos dos libros que pretenden desentrañar esa crisis, uno muy recientemente. Y ya ha propiciado varios pronunciamientos colectivos, entre los que destaca el Manifiesto Pedagógico “No es Verdad”. Como suele suceder en la mayoría de los conflictos, todas las partes tienen razón, alguna razón. Pero no todas están observando el asunto con la complejidad que posee y que, por tanto, merece. Y algunos análisis están resultando muy simplistas, cuando no basados en lecturas enajenadas de la realidad.

La crisis de un modelo de enseñanza y aprendizaje

Es el caso de quiénes una y otra vez atribuyen a la LOGSE, y a su modelo curricular, la mayoría de los males (cuando no todos) de nuestro sistema educativo, y sobre todo los “malos resultados” españoles en las pruebas PISA. Su obstinación en esta idea es directamente proporcional a la insistencia con que la niegan los datos proporcionados por la realidad.

Todos los estudios, análisis, diagnósticos, e informes de la última década sobre las prácticas docentes en España, elaborados por instituciones públicas o privadas, por expertos españoles o extranjeros, coinciden en el total predominio de la enseñanza tradicional (basada en el memorismo y el libro de texto) en las aulas españolas preuniversitarias. Como muy bien sintetizó el problema uno de esos expertos a mediados de 2008, en España “los colegios preparan a los alumnos para el pasado”. Un pasado en el que, por cierto, tampoco hay bibliotecas ni ordenadores en los centros de enseñanza, como revelan igualmente diversas investigaciones recientes sobre el uso educativo de esos medios. Es la práctica tradicional la que fracasa a diario en las aulas (ante nuestro estudiantes), y en las pruebas PISA (ante la comunidad internacional), y la que, efectivamente, protagoniza la crisis de nuestra enseñanza. Desmotiva, descapacita, aburre, y promueve el abandono escolar.

Esto mismo han señalado algunos docentes universitarios, no siempre expertos en educación, que han intervenido públicamente en este asunto refiriéndose sobre todo a

la escasa formación pedagógica del profesorado de Secundaria, por la que también han apostado las organizaciones de madres y padres. Pero muchos han escurrido el bulto de su propia responsabilidad, de las instituciones educativas superiores españolas, en ese problema. ¿Dónde, si no, se forma ese profesorado, cuya debilidad cognitiva se extiende asimismo a los aspectos centrales de la epistemología de sus respectivas disciplinas, y a los más procedimentales relacionados con la producción del saber? ¿Y cómo se forma, sino precisamente con el método tradicional, también hegemónico en las aulas universitarias? Estas carencias dificultan luego enormemente la reflexión curricular en los centros de enseñanza, que se nutre tanto de la epistemología y la metodología de cada campo del conocimiento, como de la sociología, la pedagogía, o la psicología. En el caso del profesorado de Primaria ya no caben dudas acerca del papel de la universidad española en este problema. Su formación docente específica no le impide abrazar masivamente los libros de texto (el mejor, aunque no único, exponente del modelo tradicional) nada más empezar la carrera profesional.

Hace muy poco, otros profesores universitarios han llegado aún más lejos en su esfuerzo por no afrontar sus propias responsabilidades. En un ejercicio particularmente inusual entre científicos, han rechazado la existencia de un saber general sobre “el enseñar”, la pedagogía, e incluso de los específicos, las didácticas especiales (de la música, de la física, o de la historia), porque según ellos basta con conocer la materia para enseñarla. Sólo que, con esto, han demostrado no estar al corriente de los avatares vividos en los últimos treinta años por la epistemología general y de las disciplinas particulares, o por campos relacionados con la percepción, el conocimiento y la memoria, con aportaciones muy diversas, que van desde la psicología a la neurología. Comparten con el resto de profesores del mundo y de todas las etapas (como señala un conocido epistemólogo) un descomunal desconocimiento acerca de los pormenores elementales del saber desde el punto de vista colectivo y sistemático (la ciencia), en su faceta individual y subjetiva (el conocimiento personal), y, en medio, en el ámbito técnico y social.

Si no, sabrían que los científicos de otros campos no son quiénes deciden la existencia de una ciencia, sino la comunidad de profesionales que la practica, en torno siempre a un paradigma. Sabrían que suelen existir, particularmente en el ámbito de las ciencias sociales, diversos paradigmas competidores, que implican distintas concepciones de esa ciencia, de su práctica, y naturalmente de su enseñanza: hay distintas economías que enseñar y diversas formas de hacerlo. Sabrían, en fin, que nos encontramos ante un cambio global de paradigmas que afecta a todas las disciplinas y, por encima de ellas, a la epistemología general y, como está sucediendo en el mundo, a la misma educación, movilizándolo a la UNESCO, a la OCDE y, obviamente, a la UE.

Nadie discute ya la importancia de la memoria en el aprendizaje y en la misma supervivencia de todas las especies. Pero ahora sabemos que recordamos más y mejor aquello que se integra en contextos significativos, no sólo racionalmente, también emocionalmente: en esencia, aquello que se comprende, incluso “con el corazón”. Por tanto, lo que todo el mundo cuestiona ya es la memoria reiterativa, mecánica, y sin significado que practica la mayoría de los estudiantes españoles de cualquier etapa para estudiar casi cualquier materia.

Además, la memoria nunca ha sido la única capacidad humana imprescindible para nuestra supervivencia. Hay algunas más, como la de llevar a cabo procesos de producción de conocimiento autónoma y colectivamente: “aprender a aprender en grupo”. Una expresión que ocasionalmente resulta irrisoria a los defensores más recalcitrantes de la memorieta. Pero no es de risa ignorar que a nivel global hoy se produce un vo-

lumen mucho mayor de conocimiento científico que hace sólo veinte años (basta con consultar los catálogos de tesis doctorales, por ejemplo), porque se dedica a ello mucha más gente y porque emplean medios infinitamente más poderosos que antes, hasta el punto de hablarse de una “economía del conocimiento”: ¿qué es, si no, un programa informático y por qué los derechos de autor han cobrado tanta relevancia jurídica internacional? Un conocimiento que hoy se convierte en información para todos de forma inmediata, accesible a centenares de millones de personas en cualquier lugar del mundo, aunque todavía muy desigualmente. Un conocimiento que, en suma, a veces es acumulativo, pero otras muchas es sustitutivo y más ahora que estamos metidos de cabeza en plena “revolución científica”. Por ello más de la mitad de los contenidos que hoy estudian nuestros alumnos estará obsoleta en un plazo aproximado de veinte años: ¿de dónde provienen precisamente las dificultades españolas con la innovación? No se puede ignorar tanto.

Pero nada de todo esto, ni tan siquiera el concepto predemocrático de autoridad (parte integrante de la enseñanza tradicional reclamada vanamente por el profesorado que la practica) explica por sí solo nuestro alto y creciente fracaso escolar. Y aunque desprestigia la profesión, tampoco explica los insultos y las agresiones que unos cuantos docentes sufren regularmente de sus alumnos. Aquí entran en juego los avatares vividos también por la sociedad española en las últimas tres décadas, que algunos participantes en nuestro debate minimizan, y que otros no leen con la amplitud, profundidad, y rigor necesarios.

El decisivo papel del contexto familiar y social

Por un lado, muchos de los problemas que configuran esa crisis están ocasionados por razones muy distintas de la mera ordenación educativa o de la organización curricular. No es posible reflexionar sobre la situación de la enseñanza, sin hacerlo necesariamente sobre su entorno social. Primero porque el sistema educativo es probablemente el elemento más complejo, extenso y destacado de nuestras sociedades, por su generalización y por la trascendencia individual y colectiva de su actividad. Y segundo, porque el proceso de enseñanza y aprendizaje es, además, sustancialmente social: el aula es un microcosmos y todo lo que en ella sucede no obedece exclusivamente a la legislación, o al modelo de enseñanza realmente dominante en ella. Ni tan siquiera en lo relativo al aprendizaje, donde el contexto social pesa más que cualquier otro factor, según, precisamente, uno de los últimos informes PISA.

Así, el mapa español del fracaso escolar (y probablemente también de las agresiones a docentes) es el resultado de otros dos mapas superpuestos. El primero, de mayor peso, es el mapa del analfabetismo, del bajo nivel cultural, y de la pobreza a la que están íntimamente vinculados, bajo cuyo umbral malvivía un 20% de los españoles antes de la crisis económica mejor publicitada de la historia. El entorno familiar y social más inmediato es determinante en el desarrollo académico de nuestros niños y jóvenes, y se convierte casi siempre en una pesada losa cuando se caracteriza por un bajo nivel de instrucción general. Los mecanismos de esta reproducción son múltiples y muchos ya han sido estudiados. Van desde aspectos muy concretos, pero de gran trascendencia, como el desigual desarrollo del lenguaje y la comunicación o del pensamiento matemático, hasta asuntos más generales, pero igualmente relevantes, como las expectativas personales: muchas madres y padres que no concluyeron sus estudios secundarios (la EGB), o primarios, ven colmadas todas sus expectativas con que sus hijos e hijas obtengan un Graduado en ESO que, en la práctica y en nuestras sociedades, es mera alfabetización.

Cuando esas expectativas existen, claro. Para comprender nuestro inaceptable nivel de fracaso escolar es preciso superponer un segundo mapa: el del predominio de la actividad turística y del sector servicios en general. El modelo económico más extendido por toda España, aún bastante desigualmente, genera mucho empleo, pero poco cualificado, peor remunerado, y muy sensible a las coyunturas de inestabilidad o de crisis. No obstante, esa fácil empleabilidad en el mercado de trabajo supone una seria competidora para la escolaridad y el rendimiento académico. Sobre todo en las “economías turísticas”, donde la presión del consumismo es inmensa y la disponibilidad inmediata de un salario resulta más atractiva que el aprendizaje para muchos jóvenes.

La combinación de ambos mapas en determinadas comunidades posee unos efectos demoledores. Su peso es suficiente para arrastrar los indicadores del conjunto del Estado. En los últimos treinta años España ha escalado muchos puestos hasta convertirse en la octava potencia económica mundial, pero no se ha transformado en la octava potencia cultural. Hace tres décadas el país padecía uno de los niveles culturales más bajos de Europa. Hoy también. Nuestro PIB ha aumentado espectacularmente, pero nuestros conocimientos y competencias bastante menos. Somos mucho más ricos gracias al ladrillo y al turismo, pero sólo un poco menos ignorantes: unos perfectos nuevos ricos.

Y como tales nos estamos comportando. En 2000 la educación ni tan siquiera se hallaba entre las diez preocupaciones subjetivas más importantes de los españoles. En 2005 había ascendido al noveno puesto. Y en 2008 ya se encontraba en sexto lugar, sin duda, gracias al debate social que se ha venido abriendo. Pero el aprendizaje de niños y jóvenes tampoco está entre las principales ocupaciones de los españoles. Los estudios más sistemáticos utilizan el asociacionismo de las familias para acercarse (de alguna manera) a su grado de implicación en la educación de sus hijos. En España es muy bajo en la práctica: la inscripción en las AMYPAS alcanza un 57% (porque suele implicar ventajas materiales), pero la asistencia a sus reuniones sólo un 18%. Los docentes se contentan con algo más sencillo pero también trascendente: la asistencia a las reuniones tutoriales que regularmente convocan los centros. Los más afortunados probablemente pueden sentirse muy satisfechos si alcanza el 50%. Los menos, seguramente sueñan con llegar al 30%.

Algunas voces, pocas pero de gran resonancia social, han intervenido en este asunto con bastante integridad, por asumir las propias responsabilidades, pero también por ofrecer una visión más amplia y compleja. Es el caso de un conocido juez de menores granadino que, desde su condición de padre, enfatiza la importancia de la educación familiar. El cambio del modelo de autoridad paterno y materno propiciado por la Transición, que ha pasado de extraordinariamente autoritario a muy permisivo, está dando lugar a conductas intolerables (en cualquier sociedad y especialmente en las democráticas porque conculcan derechos fundamentales de las personas) entre muchos niños y jóvenes. Y el papel de los medios de comunicación en ello está resultando crucial, como criticó en 2008 un prestigioso periodista, hoy televisivo, en su comentario personal del informativo que dirige, no sin antes dar un extraordinario repaso a los demás factores que están provocando la crisis de nuestra enseñanza.

Sin embargo, quiénes, con mucha razón, han puesto el acento en el predominio del modelo de enseñanza tradicional para explicar la crisis (aunque no constituyen una parte homogénea de este debate) suelen, sin embargo, minimizar los efectos del contexto social en las aulas. Reconocen explícitamente la importancia de este factor, pero luego lo emplean bastante menos en la explicación de fenómenos concretos, como el enorme peso de las limitaciones familiares en el fracaso escolar y en las deficiencias

de aprendizaje. Quiénes, por su parte, sitúan el problema en el alumnado, se detienen exclusivamente en lo más superficial, su supuesta indisciplina y su escaso rendimiento académico. Así eluden el problema del modelo tradicional, incluyendo su concepto de autoridad predemocrático. Pero tampoco asumen, en absoluto, la auténtica crítica social y política que implica un análisis medianamente riguroso del problema. En todo caso se limitan a proclamar “la culpa de la LOGSE”, cacareo que se ha convertido en su principal diatriba política.

El Estado: entre la ausencia ideas y las ideas desafortunadas

Este rechazo a una ley orgánica de hace quince años es francamente estéril, entre otras razones porque desde entonces se han producido otras iniciativas legislativas, de gobiernos diversos y de igual trascendencia, en lo relativo al currículo y en lo concerniente a la promoción y titulación. Hasta el punto que la mayoría del profesorado se queja, en parte con razón, de los últimos vaivenes legislativos, si bien deberían pensar que los currículos inamovibles durante décadas ya no volverán jamás: el creciente dinamismo de la producción y difusión del conocimiento lo hacen imposible, exigiendo probablemente modelos cada vez más abiertos.

Sin embargo, la obsesión por la LOGSE es, sobre todo, alienante porque distrae la atención de los factores políticos que verdaderamente están operando en esta crisis. Y eso que la intervención política, explícita o implícita, en este debate en algunos momentos se ha hecho merecedora de una severa y más que justificada reprobación, de la que ninguno de los grandes partidos se libra. Para empezar, la citada inestabilidad legislativa, al menos en determinados aspectos, pone de relieve hasta qué punto los principales partidos creen que la educación es un terreno más donde hacer política partidista, en vez de política de Estado. La famosa reforma de las humanidades del PP, y la ristra de disparates provocada por una discutible “educación para la ciudadanía” del PSOE (incluyendo su enseñanza en inglés en la Comunidad Valenciana), son dos buenos ejemplos. Pero también de su simplona (por reiterativa e injustificada) confianza en que los cambios educativos se producen a golpe decreto y cursillo.

Igualmente ha sucedido con una simple valoración fugaz del Presidente del Gobierno, sin otras implicaciones aparentes en la actividad política. Su idea de confiar en la paulatina mejora de los niveles educativos de las sucesivas generaciones hasta alcanzar los estándares medios europeos, sin actuar directamente en los contextos familiares y sociales, resultaría cómica si no fuera porque es definitivamente trágica para varios millones de españoles. Primero, porque habría que esperar al menos un siglo para conseguirlo, sólo que entonces el nivel educativo medio europeo ya sería, indudablemente, otro. Segundo, porque condena una línea de actuación política absolutamente necesaria, al menos en unas cuantas bolsas de pobreza, analfabetismo e incultura: las políticas activas de alfabetización y elevación del nivel cultural general de los adultos. En los últimos treinta años, España hizo su reconversión de los servicios (banca, transportes y comunicaciones...), industrial, agrícola y pesquera; transformó sus estructuras e instituciones políticas; pero no ha hecho su reconversión cultural. Ha fracasado incluso en uno de sus elementos clave, la reforma del currículo realmente practicado, que tampoco fue modificado sustancialmente por la LGE de 1970: su activismo no llegó realmente a las aulas. Así que desde el ámbito político se ha conseguido muy poco en el desmantelamiento de toda esa herencia de incultura que nos legó el franquismo.

Más estupor causaron, al menos en muchos claustros, dos ideas de las autoridades andaluzas. Ambas, sin duda, fueron hijas de una profunda convicción: el dinero todo lo

arregla. Nadie discute que la calidad educativa exige una inversión económica que España aún no está haciendo, por la proporción del PIB que dedica a educación. Pero entregar una cantidad de dinero anual al alumnado de Secundaria para estimular su rendimiento no parece el tipo de ideas que deben acompañar al esfuerzo financiero para mejorar los resultados educativos. En realidad, muchos análisis señalan que la mayoría del alumnado absentista de esa etapa no lo es porque contribuya con su trabajo al mantenimiento de sus familias, aunque la pobreza económica (y cultural) de éstas es una característica bastante común. Además, para eso están las becas y ayudas al estudio, que pueden atender proporcionalmente las necesidades reales de cada caso y siempre son mejorables y fiscalizables. Sin embargo, el aburrimiento que les causan las clases y otras características de los centros, vinculadas al modelo tradicional de enseñanza, se encuentran entre las principales razones de su absentismo. Por eso, quizás, el gobierno andaluz propuso entonces pagar más al profesorado que mejorara sus resultados, sus aprobados. Es muy probable que muchos de los docentes españoles no sean siquiera conscientes de que practican “un” modelo de enseñanza (entre diversos posibles) y que crean, por tanto, que sólo existe “un enseñar”, el suyo. Pero este obstáculo no se remueve subiéndoles el salario. Y, como esa inconsciencia no le resta ni un ápice de honestidad a su profunda preocupación por los resultados de sus alumnos y alumnas, la propuesta de “ganar más por aprobar más” sólo pudo entenderse de una forma. La respuesta del profesorado no fue otra, porque es muy cierta: la rebaja real de las exigencias para aprobar se viene produciendo desde hace años en los equipos educativos y sin cobrar un céntimo de más por ello.

Todas esas alternativas al creciente desinterés y escaso rendimiento del alumnado español, facilitadoras de su promoción y titulación, legisladas generalmente por el PSOE, han sido bien recibidas por una de las partes de este debate, curiosamente la que más pone el acento en el modelo de enseñanza y aprendizaje para explicar nuestra crisis. Y se encuentran en el mismo eje de actuación, aunque en el polo opuesto, de aquellas otras alternativas y decretos (esta vez del PP) tendentes a endurecer las condiciones para pasar de curso, demandadas y respaldadas (reválidas incluidas) por quienes atribuyen el problema casi exclusivamente al alumnado. Pero ni unas ni otras han alcanzado su objetivo común, frenar siquiera el aumento de nuestro índice de suspensos y abandonos, mostrando así la escasa capacidad de sus mentores para analizar con rigor las causas del problema y proponer soluciones coherentes con ellas.

Sin embargo, esta faceta del debate y el discurso empleado, sobre todo por los responsables políticos, han tenido un éxito: el efecto perverso de equiparar calidad educativa al número de aprobados. Cuando menos se trata de una media verdad, que ha favorecido a la enseñanza privada injustificadamente. Es cierto que el sector privado español mantiene tasas medias de aprobados superiores al público, pero nunca mayores que los centros públicos cuyo contexto social dominante es similar al de los privados. Eso es lo que subrayan la experiencia de miles de profesores y todos los análisis rigurosos que se han hecho del tema: la influencia del medio familiar y social es definitiva, más allá de la titularidad del centro. Además, en el momento de la calificación, los estudiantes de muchos colegios y universidades privadas dejan de ser alumnos para convertirse en clientes. Sobre esto hemos podido asistir a varios testimonios en los últimos dos años, en el programa de investigación de una popular presentadora televisiva o en la columna semanal de otra prestigiosa periodista. Y también habría que preguntar a los responsables universitarios por qué mantienen las Pruebas de Acceso a la Universidad, pese al rechazo que siempre han provocado entre los estudiantes y muchos docentes del bachillerato público.

Pero la cantidad de aprobados es, con mucho, la mitad de la calidad educativa. La otra parte depende de la calidad de los aprendizajes. Y eso es, precisamente, lo que valoran muchas pruebas Pisa y algunas otras que se han llevado a cabo recientemente, por ejemplo, en la Comunidad de Madrid, donde la privatización de la enseñanza ha sido galopante en los últimos años. En ellas no se aprecia diferencia alguna entre los resultados obtenidos por los centros públicos y los privados, pese a sus desiguales contextos sociales. Efectivamente, el modelo de enseñanza pesa más que cualquier otro en este aspecto de la calidad educativa. Sólo que entonces es lícito preguntarse por qué el sector privado, contando con un medio familiar más favorable al estudio y el aprendizaje, no obtiene, sin embargo, mejores resultados. Y más lícito aún es preguntarse también por qué muchos políticos continúan financiando al sector privado y mostrándolo como más eficaz, cuando resulta ser todo lo contrario. La respuesta es obvia, sólo que cuesta mucho admitir esa estrechez de miras en un asunto tan trascendental como éste.

Peor que la estrechez de miras es, no obstante, la carencia de ideas de las administraciones responsables sobre varios elementos esenciales de cualquier sistema educativo que, sin duda, están contribuyendo singularmente a la crisis del nuestro. Diversos intervinientes en esta controversia se han manifestado muy desigualmente, unos con más integridad que otros según qué caso, sobre la formación inicial y permanente del profesorado, su modelo de reclutamiento en la enseñanza pública, y la calidad de los currículos. Pero ni el Ministerio ni las comunidades autónomas han tenido una sola idea exitosa sobre esos asuntos prácticamente desde la misma Transición. Y lo poco que han hecho, como el reciente cambio en la formación inicial del profesorado de Secundaria, no ha contado con el respaldo de ninguna de las partes que se han ido configurando en nuestro debate.

El actual modelo español de formación inicial del profesorado es hijo de la urgencia y de la escasez de recursos económicos, pero sobre todo está enterrado en un pasado ya muy remoto, y desbordado por las exigencias del siglo XXI. En la práctica, el estado español considera que cuanto menor es la edad de nuestros estudiantes, menor también debe ser la formación inicial del profesorado que trabaja con ellos, desde una concepción tan bancaria como simplista del conocimiento y del aprendizaje. Cuando sabemos que los pilares de la personalidad, la sociabilidad, y del posterior desarrollo cognitivo de las personas se asientan en los primeros años de su vida, en España confiamos la educación Infantil y Primaria a los profesionales con la cualificación más limitada. Es el planteamiento tradicional, muy anterior al franquismo, que la LGE consolidó, y la LOGSE y la LOE continuaron. En 1970 al menos tuvieron una excusa, la ampliación de la enseñanza obligatoria hasta los catorce años exigió producir muchos maestros en poco tiempo, creándose la diplomatura en magisterio. Aunque inexcusable fue su primer plan de estudios, enfocado sobre todo al ejercicio profesional en el Ciclo Superior de la EGB. Y más injustificable aún todo lo que se ha hecho desde entonces, parchear, pero nada más, a pesar de la oportunidad de la LOGSE.

Mientras tanto, también se ha consolidado un aserto de la época que ya forma parte de la cultura educativa española: “el que vale, vale; y el que no a Magisterio”. Esa convicción encierra un indudable desprestigio social de las maestras y los maestros, pero también ha reforzado la jerarquización e incompreensión entre los distintos cuerpos de profesores, desde la primera enseñanza hasta la universitaria. La LOGSE, propiciando la colaboración entre maestros y licenciados en muchos centros de Secundaria, ha podido jugar en sentido contrario. Pero no ha impedido que las diversas fracciones integrantes del debate hayan olvidado prácticamente la carrera docente única como

una salida posible al problema de la formación inicial del profesorado de todas las etapas, incluida la superior.

Esta desigual formación de los docentes españoles posee otra faceta más implicada aún en nuestra crisis de la enseñanza. El estado español también cree que la preparación psicopedagógica del profesorado debe ser, esta vez, inversamente proporcional a la edad de sus alumnos y alumnas. Esto ha favorecido parcialmente la imagen de las maestras y los maestros, que deben cursar varias pedagogías y psicologías, y unas cuantas didácticas, aunque otra cosa es cómo. Pero ha provocado dos efectos perversos que están resultando devastadores para la calidad docente y del aprendizaje, y que se hallan en la base de las posiciones y propuestas más delirantes exhibidas hasta ahora en nuestra discusión. El primero es que la Pedagogía sólo es necesaria para los niños, prescindible para los adolescentes, y, desde luego, absolutamente innecesaria en la universidad. Es suficiente consultar una popular enciclopedia libre de Internet para comprender que esa idea es un enorme despropósito, mayor aún en el caso del profesorado universitario que la vocea, porque, como ya se vio antes, supone ignorar mucho de lo que hoy sabemos sobre la percepción, el conocimiento y su construcción, y el aprendizaje humanos. El segundo es que, entonces, la Pedagogía no es consustancial a la actividad de enseñar y aprender, sino un aditivo opcional: se puede enseñar y aprender sin ella. Esto enajena el trabajo cotidiano de muchos docentes, que no lo entienden como el producto de unos principios y métodos pedagógicos concretos (los tradicionales) sin fundamento científico y social alguno. Y los convierte en víctimas (junto a su alumnado) de la peor de las pedagogías posibles: la inconsciente de sí misma.

Esa alienación se va convertir después en uno de los principales obstáculos para el éxito de la formación permanente del profesorado, especialmente la destinada a promover el cambio de sus prácticas y de sus ideas. Para miles de profesores todo lo nuevo no es más que una moda (generalmente pasajera), un añadido a su “normal actividad” y, por tanto, susceptible de ser ignorado, o, en todo caso, un asunto que ya resolverán las editoriales en sus libros de texto. Aunque tampoco se debe subestimar la incapacidad de los responsables de esa formación para aprender de sus propios errores de lustros. En los últimos quince años se han planificado y llevado a cabo seguramente unos cuantos miles de cursos y otras actividades de formación en toda España, con la asistencia de muchas decenas de miles de profesores. Primero fue la metodología de la LOGSE; después, la atención a la diversidad; más tarde la integración curricular de la informática e Internet; y ahora las Competencias Básicas, por no citar una retahíla de temas “secundarios”, como los ejes transversales o la multiculturalidad. Esos asuntos exigen un cambio sustancial en el modelo de enseñanza practicado. En términos generales puede asegurarse que la mayoría de todas esas actividades, y la inversión de recursos financieros que supuso, ha sido un fracaso, puesto que la práctica dominante en España sigue siendo la anterior al activismo de los años 70, del que, en todo caso, puede encontrarse algunas trazas en nuestras aulas de hoy.

No es extraño, porque una parte significativa de esa formación, en ocasiones impartida por docentes universitarios, se inscribe en el mismo modelo de enseñanza tradicional, por lo que sus resultados con el profesorado en ejercicio no son distintos de los que obtiene con nuestros alumnos. Una de sus premisas es la condición de tabla rasa del aprendiz. Otra es una visión meramente acumulativa del conocimiento y de su aprendizaje. Y ambas confluyen en un resultado: la práctica docente cotidiana no es objeto de análisis crítico (además de hacer antipáticos a los ponentes que la promueven), ni, menos aún, de reconstrucción. Se hace totalmente de espaldas a la realidad y, por tanto, no la transforma. Ciertamente, existe una modalidad de adiestramiento en los

mismos centros de trabajo, que ofrece muchas más posibilidades (nunca garantías) cuando implica el desarrollo de procesos de larga duración (varios cursos) y se basan en la reconstrucción de las ideas y prácticas del profesorado. Pero no es precisamente la modalidad más extendida, ni suele llevarse a cabo con esos requisitos, limitándose muchas veces a reproducir el modelo general, aunque la actividad se desarrolle entre las cuatro paredes del centro de trabajo.

Los problemas que provoca la formación del profesorado, sintetizados en su desprofesionalización, tampoco los resuelve el modelo de acceso a la docencia pública. En las últimas décadas los claustros de los centros no universitarios se han nutrido a través de dos vías. La primera ha venido consistiendo en la simple inscripción en unas listas para cubrir primero sustituciones y luego interinidades. Así, además de la titulación exigida en cada caso, los aspirantes sólo deben acreditar una contrastada paciencia, variable además según el desigual volumen del desempleo que sufren las diversas carreras. Y, aunque la paciencia debe formar parte de un buen perfil profesional, resulta más que insuficiente: ya pocos ponen en duda la enorme complejidad del trabajo educativo, reconocida hace mucho tiempo por la misma UNESCO, y revelada año tras año por el alto porcentaje de profesores que sufre trastornos psicológicos.

La segunda, el concurso-oposición, es bastante más rigurosa, pero la mayoría de quiénes la superan reconoce su escaso alcance para valorar realmente las aptitudes y actitudes (ahora “competencias”) profesionales de los aspirantes, pese a la “didactización” sufrida por las pruebas en los últimos años. Claro que es necesario conocer los contenidos que se han de enseñar. Por supuesto que es imprescindible saber elaborar y defender una programación anual y el diseño de una unidad didáctica. Pero la elección de los temas que han de exponer se realiza al azar, y los productos curriculares suelen llevarse ya confeccionados. Además, ¿qué clase de conocimientos exhiben los aspirantes? ¿Qué clase de programaciones presentan y defienden? Aquellos que los miembros de los tribunales (docentes en ejercicio y mayoritariamente practicantes del modelo tradicional) entienden honestamente por buenos, reforzando la hegemonía de ese modelo en las aulas. Pero, sobre todo, esas pruebas dicen muy poco sobre la competencia de los aspirantes para conseguir que su alumnado aprenda aquellos conocimientos, mediante el desarrollo práctico de esos diseños curriculares. Ciertamente, la fase de funcionario en prácticas, que dura un curso entero, tiene ese propósito. Sin embargo, para muchos de los nuevos funcionarios, interinos con cinco, diez, o quince años de experiencia previa, ese trámite es una ironía absurda, además de una contradicción estúpida de una Administración que ha confiado en su pericia durante esos mismos años. Y, en cualquier caso, los responsables del centro nunca emiten un informe desfavorable sobre el nuevo funcionario. Porque raramente se le exige, cuando menos, llevar a cabo los diseños con que aprobó los exámenes, ya que generalmente le espera un libro de texto. Y porque, sobre todo, los compañeros que juzgan su trabajo no tienen criterios realmente sólidos, dada su desprofesionalización.

Tampoco los concursos de méritos profesionales, especialmente los de traslados (los más importantes, sin duda), promueven otra cosa que la reproducción del modelo dominante en las aulas y, por tanto, de la desprofesionalización docente. Sin embargo, casi nadie se ha acordado de ello. El Ministerio y todas las consejerías de las comunidades autónomas con competencias en materia educativa mantienen en su organigrama una Dirección General de Innovación. Pero toda una vida dedicada a la innovación, plasmada en decenas de publicaciones y en centenares de horas dedicadas a formar a otros profesores, valen menos puntos que dos años de permanencia en un mismo centro.

Por otra parte, parece olvidado asimismo en nuestro debate que el sistema de reclutamiento del profesorado universitario también ha estado haciendo aguas en las últimas décadas. Tanto el PP como el PSOE han intervenido en este asunto cuando han gobernado. Pero, en términos generales, no han impedido que el amiguismo, el clientelismo, y el nepotismo sigan siendo muchas veces las vías más importantes de acceso a la docencia universitaria, pese a los sucesivos cambios en los criterios de composición de los tribunales, o de las pruebas y acreditaciones generales. Así lo han denunciado públicamente con cierta regularidad distintos grupos y colectivos de profesores de instituciones superiores españolas en las últimas décadas.

Finalmente, es cierto que los currículos legislados son el centro de muchas críticas y descalificaciones en nuestra discusión, unas más lúcidas, y otras menos. Pero hay dos reproches que muy pocos han hecho, y ambos hacen referencia a su grado de apertura. Por un lado, a las múltiples realidades sociales españolas (no a las “nacionales”, mil veces discutidas en el ámbito político y toscamente resueltas a base de porcentajes). Por otro, a la actual dinámica y estructura de la producción y reproducción del conocimiento en el mundo.

En los últimos años la función de servicio social de los centros públicos de enseñanza ha crecido y se ha diversificado extraordinariamente, sobre todo en los contextos sociales marginales o próximos a la marginalidad. Hace tiempo que los trabajadores sociales forman parte de sus plantillas. Y, en varios casos, también algunos psicólogos clínicos destinados a atender al alumnado con problemas o trastornos de personalidad o de conducta, remunerados con los exiguos presupuestos de los mismos centros. A esto se debe añadir el desarrollo de programas de convivencia, de mediación escolar, o de tutorías afectivas en los que suelen intervenir activamente muchos docentes y alumnos de esos centros. Las condiciones de la vida en estos contextos sociales suelen dar lugar entre su alumnado a problemáticas, preocupaciones, autoestimas, expectativas, niveles cognitivos, y desarrollo de capacidades muy distintos a los de ambientes menos desposeídos. Sin embargo, sus profesores están obligados a enseñar los mismos contenidos que sus compañeros de otras realidades sociales. Esto aleja a esos docentes de su alumnado cuyos problemas académicos no soluciona, acentúa la frustración de ambos, y acrecienta el fracaso y el abandono. Ciertamente, la legislación curricular permite –sólo– un cierto grado de adaptación, pero la desprofesionalización general del profesorado y la homogeneidad que imponen los libros de texto lo impiden definitivamente en la mayoría de las ocasiones.

Sin entrar a valorar la discutible calidad de los currículos oficiales por la selección y organización de los contenidos de cada área, especialmente en Secundaria, lo peor sigue siendo su compartimentación en cajones estancos, persistente aún en los últimos currículos sobre Competencias Básicas. Ni tan siquiera la concurrencia de objetivos, problemas, y contenidos iguales en diversas áreas ha hecho ver a sus perpetradores lo que, sin duda, es ya una necesidad urgente: el enfoque interdisciplinar del conocimiento. Éste vuelve a quedar en manos del voluntarismo de pequeños grupos de profesores que aquí y allá han de hacer frente al enorme peso de una tradición completamente obsoleta, a la incomprensión de muchos de sus compañeros, y a las trabas y dificultades que opone la ordenación académica y hasta la arquitectura escolar. Pero están siendo fieles a las demandas de la comprensión e intervención en la realidad (que no se nos aparece en cajones estancos), de la propia UNESCO desde hace más de una década, y de expertos e instituciones de prestigio mundial tan dispares ideológicamente como Edgar Morin o el Instituto Tecnológico de Massachussets.

Algunas condiciones para un debate social fecundo

El éxito de este debate social puede depender de su estridencia, y, más aún, de la calidad de los análisis y propuestas que genere. Por supuesto, es asimismo necesario que tenga resonancia (como parece estar sucediendo) en las instituciones políticas, donde finalmente se toman las decisiones. Pero es absolutamente imprescindible que movilice y organice, aún en posiciones divergentes, a cada vez más personas interesadas por una sustancial mejora de nuestra enseñanza y de nuestra sociedad, constituyendo colectivos extensos y diversos con capacidad para dialogar, proponer y también presionar. En definitiva, un debate social amplio, plural y democrático forma parte del proceso de cambio por sí mismo, ya que nunca antes se había producido.

Aún así tampoco estará todo hecho. La transformación a fondo que precisa nuestra enseñanza exige un acuerdo de Estado entre el mayor número posible de fuerzas políticas. El problema reside en qué concepto de pacto se materialice finalmente. Si se lleva a cabo como un compromiso para salvaguardar unos cuantos intereses en liza (como los de las editoriales) es muy probable que el resultado sea algo muy parecido al monstruo del doctor Frankenstein. Y la crisis continuará. Debe ser un acuerdo para el cambio, para una transformación probablemente más profunda que la misma Transición: debería producir más vértigo.

Desafortunadamente, y como en esos años, nuestro debate corre un severo riesgo de verse ensombrecido y hasta neutralizado por la crisis económica mundial que nos azota desde 2008. Su urgencia y su gravedad están concentrando prácticamente toda la atención y la actividad social y política. Ciertamente una reforma educativa global como la que necesitamos poco puede contribuir a la salida de esta crisis en el corto plazo histórico. Pero tiene mucho que decir en el medio y largo plazo, porque es uno de los principales factores de nuestro modelo económico de ladrillo y turismo de masas. Con sus altas tasas de fracaso y abandono escolar, nuestro sistema educativo produce sobre todo peones para la construcción y los servicios, camareros, y dependientes de comercio: juntos significaron casi la mitad de las demandas de empleo del año 2008. Y, además, está suponiendo un claro freno al desarrollo de la sociedad de la información, más allá del mero consumo de contenidos, y de la innovación, cuya mejor cuna se halla únicamente en la Escuela.

(en <http://personal.telefonica.terra.es/web/lecanarien/REFLEXIONES/CrisisEnsenanza.pdf>)

Las Palmas de Gran Canaria, 15 de febrero de 2009