3ª edición

LA DESMOTIVACIÓN DEL PROFESORADO

Jurjo Torres Santomé

13

Morata

3ª edición

LA DESMOTIVACIÓN DEL PROFESORADO

Jurjo Torres Santomé

13

Morata

Jurjo TORRES SANTOMÉ

La desmotivación del profesorado

Tercera edición

Ediciones Morata S.L.

Fundada en 1920

C/ Comunidad de Andalucía, 59. Bloque 3, 3ºC

28231 Las Rozas - Madrid - ESPAÑA

morata@edmorata.es – www.edmorata.es

COLECCIÓN RAZONES Y PROPUESTAS EDUCATIVAS

Director: José Gimeno Sacristán

Es una serie de obras de divulgación dirigida al profesorado, a quienes se inician en los estudios sobre la educación, así como a aquellas personas que, sin estar relacionadas profesionalmente con el ámbito educativo, tienen interés por uno de los sistemas que construyen el presente y determinan el futuro de las sociedades modernas.

La complejidad de la vida en el mundo actual dificulta la participación en las discusiones, en el planteamiento de iniciativas y en la toma de decisiones sobre temas y problemas que afectan a todos. La educación en una sociedad democrática —como actividad esencial de ésta, que implica a tantos sujetos y que concita sobre sí intereses tan diversos— corre el riesgo de ser sustraída del debate público por diversas razones. Una de ellas es la distancia que se establece entre las formas de ver, de entender y hasta de nombrar los problemas. Los lenguajes "expertos" se alejan inevitablemente, aunque más de lo deseable, del sentido común de la gran mayoría de la población; un distanciamiento que dificulta la posibilidad de establecer consensos sociales amplios para entender las realidades, dirimir los conflictos y apoyar la empresa colectiva que es el sistema educativo.

A través de lenguajes simplificados, pero sin renunciar al rigor, Razones y propuestas educativas quiere colaborar en la creación de un público interesado, cada vez más amplio, que debata razones y genere propuestas. Se van a ofrecer síntesis que recojan las diferentes tradiciones de pensamiento con estilos asequibles, tratando de sobrepasar las fronteras a la comprensión que establece el lenguaje especializado. Se abordarán temas y quehaceres esenciales en la práctica educativa, intentando romper el marco de la clasificación de los saberes para acercarse a quienes ven los problemas desde la práctica. Se recordarán tradiciones del pensamiento y del buen hacer que pueden contribuir a lograr una educación de calidad.

Esta colección, abierta a colaboraciones diversas, quiere hacer de la educación algo más transparente, ofreciendo argumentos a la reflexión personal para

entender y dialogar sobre las funciones y las prácticas que asumen los sistemas educativos y sobre las esperanzas que “imaginamos” se podrían cumplir.

© Jurjo TORRES SANTOMÉ

Primera edición: 2006

Segunda edición: 2009 (reimpresión)

Tercera edición: 2020 (reimpresión)

Cualquier forma de reproducción, distribución, comunicación pública o transform

© EDICIONES MORATA, S. L. (2020)

C/ Comunidad de Andalucía, 59. Bloque 3, 3ºC

28231 Las Rozas (Madrid)

www.edmorata.es-morata@edmorata.es

Derechos reservados

ISBNebook: 978-84-18381-10-2

Compuesto por: Ángel Gallardo Serv. Gráficos, S. L.

Imprime: ELECE Industrias Gráficas S. L. Algete (Madrid)

Diseño de la cubierta: Equipo Táramo

Nota de la editorial

En Ediciones Morata estamos comprometidos con la innovación y tenemos el compromiso de ofrecer cada vez mayor número de títulos de nuestro catálogo en formato digital.

Consideramos fundamental ofrecerle un producto de calidad y que su experiencia de lectura sea agradable así como que el proceso de compra sea sencillo.

Por eso le pedimos que sea responsable, somos una editorial independiente que lleva desde 1920 en el sector y busca poder continuar su tarea en un futuro. Para ello dependemos de que gente como usted respete nuestros contenidos y haga un buen uso de los mismos.

Bienvenido a nuestro universo digital, ¡ayúdenos a construirlo juntos!

Si quiere hacernos alguna sugerencia o comentario, estaremos encantados de atenderle en comercial@edmorata.es o por teléfono en el 91 4480926

CONTENIDO

SOBRE EL AUTOR

INTRODUCCIÓN

CAPÍTULO PRIMERO: Dificultades para analizar el presente

CAPÍTULO II: Los intentos de destrucción de la enseñanza pública

CAPÍTULO III: Razones de la desmotivación del profesorado

1. Incomprensión de las finalidades de los sistemas educativos

2. Formación inicial muy deficitaria

3. Pobreza de las políticas de actualización del profesorado

4. Concepción tecnocrática del trabajo docente

5. Un currículum obligatorio sobrecargado de contenidos

6. Una Administración del Sistema Educativo burocratizante

7. Falta de servicios de apoyo y de una inspección escolar

8. Ausencia de una cultura democrática en los centros escolares

9. Problemas de comunicación con el alumnado

10. Dificultades para relacionarse con las familias

11. El profesorado como único responsable de la calidad de la educación

12. Ambiente social de escepticismo y banalización

13. Políticas de mercantilización y privatización

14. Falta de incentivos al profesorado más innovador

15. Una continua ampliación de las funciones encomendadas a la educación

16. Mayor visibilidad de los efectos del trabajo del profesorado

CAPÍTULO IV: Rompiendo los muros: La necesidad de estructuras más flexibles y de mayor vertebración entre las actividades escolares y extraescolares

BIBLIOGRAFÍA

A Montse y Hoki

SOBRE EL AUTOR

Jurjo TORRES SANTOMÉ es Catedrático de Universidad de Didáctica y Organización Escolar en la Universidad de A Coruña. Antes fue profesor en las Universidades de Salamanca y de Santiago de Compostela, así como profesor visitante en la Universidad de Wisconsin-Madison en el Department of Curriculum and Instruction and Educational Policy Studies. Además a menudo dicta cursos y seminarios en numerosas universidades nacionales, europeas y latinoamericanas.

Sus líneas de investigación principales son: Análisis sociopolíticos del currículum, políticas educativas, currículum integrado, currículum antidiscriminación, multiculturalismo, formación del profesorado.

Entre sus publicaciones cabe destacar: El curriculum oculto (1991); A Educaçâo Infantil (1991); Globalización e interdisciplinariedad: El curriculum integrado (1994); Un currículo optimista fronte á desmemoria e o fatalismo (2001); Educación en tiempos de neoliberalismo (2001); así como numerosos trabajos en distintas publicaciones colectivas.

Colabora habitualmente en revistas especializadas, entre ellas: Cuadernos de Pedagogía; Pedagogy, Culture & Education; Education Policy Analysis Archives; Kikirikí; Currículum Sem Fronteiras; A Página da Educaçâo; Aula de Infantil; Revista Brasileira de Educaçâo; Educaçâo e Realidade; Aula de Innovación Educativa; Investigación en la escuela; Teias; In-fan-cia; Signos. Teoría y Práctica de la Educación; O Ensino; Perspectiva Cep; etc.

En la actualidad es director del departamento de Pedagogía y Didáctica de la Universidad de A Coruña.

INTRODUCCIÓN

En las últimas décadas, la política, la economía, la cultura, las relaciones sociales y laborales, el tiempo libre están sometidos a un ingente número de transformaciones dinamizadas mediante las nuevas redes de la información y las comunicaciones. La rapidez, tanto en la transmisión de las informaciones como en los flujos de las personas, nos enfrenta a un nuevo mundo donde las barreras son cada vez más débiles, pese a los intentos para impedir estas posibilidades de desplazamiento a las personas que pertenecen a países y colectivos sociales más desfavorecidos. La actual globalización todavía está lejos de regirse por el marco de los Derechos Humanos vigentes. Las desigualdades y desastres generados mediante este proceso son demasiado sangrantes (desastres ambientales, expoliaciones de recursos naturales y humanos de los países más pobres, explotación de trabajadoras y trabajadores, de niñas y niños,...), pero también las posibilidades de subsanar tales injusticias, errores y desajustes tienen más ocasiones de remediarse en un mundo globalizado, pero regido por la democracia y valores como la fraternidad y la justicia social.

Los procesos de globalización van acompañados de nuevas formas de pensar, hablar, actuar, decidir y relacionarse. Estos cambios, como es lógico, se dejan sentir de manera muy directa en los sistemas educativos.

Las instituciones escolares entran aceleradamente en crisis en estos escenarios de la globalización debido a que tanto su nacimiento como su desarrollo institucional se corresponden con un mundo diferente cuyas verdades no eran disputadas y puestas en cuestión con tanta facilidad. Un notable fundamentalismo eurocéntrico convertía en los únicos y verdaderos conocimientos a aquellos que pasaban por su cedazo. Fueron los procesos de globalización los que hicieron mucho más visibles los rasgos colonialistas, racistas y cristianos de la cultura oficial y de las verdades que circulaban en las instituciones escolares. Con anterioridad, gracias al pensamiento marxista y feminista ya se había llegado a un consenso acerca de los sesgos clasistas y sexistas, pero ahora afloran aún más las omisiones y distorsiones en las informaciones que las instituciones escolares presentaban como la “cultura

oficial", "la verdadera". Algo que, además, se veía reforzado con los modos autoritarios sobre los que se construían las relaciones pedagógicas y personales en los centros, con los recursos didácticos y fuentes informativas de carácter dogmático, en especial los libros de texto.

Las instituciones educativas que se precisan en las nuevas sociedades democráticas, regidas por la solidaridad y la justicia social deben ser repensadas. En un mundo abierto donde las verdades hay que construirlas de manera consensuada y razonada, en el que hay que admitir el disenso, donde las tecnologías de la información y las comunicaciones no imponen a nadie horarios ni períodos de vacaciones, la vieja escuela se siente como nunca fuera de lugar y sus profesionales es fácil que se perciban como incomprendidos.

Las nuevas instituciones escolares tienen que ser fruto de una nueva reconceptualización del espacio, del tiempo y de los recursos materiales y humanos. En estas nuevas instituciones escolares las redes permiten e instan a mayores niveles de flexibilidad; más personas pueden conectarse electrónicamente, superando la geografía, la arquitectura escolar y, por tanto, es mucho mayor el número de docentes a los que recurrir, consultar y demandar ayuda.

Es este tipo de transformaciones lo que explica que se estén viviendo en prácticamente todos los países momentos históricos caracterizados por reformas de los sistemas educativos.

CAPÍTULO PRIMERO

DIFICULTADES PARA ANALIZAR EL PRESENTE

Decir que vivimos en una sociedad en crisis resuena a tópico, pues es difícil encontrar un momento histórico en el que esa expresión no haya sido escrita o pronunciada por quienes trataban de pensar sobre ella y, por tanto, acerca del sistema educativo. No obstante, en el momento presente las razones de esta crisis tienen que ver con un conjunto muy amplio de transformaciones sociales, políticas, culturales, laborales y familiares que se están produciendo simultáneamente. La educación se hizo obligatoria y la masificación que conlleva este proceso no revisó supuestos que explicaban un tipo de instituciones escolares pensadas para las élites. El acceso obligatorio a las instituciones de enseñanza de toda la población en edad escolar las puso y sigue poniendo en cuestión. La diversidad de estudiantes, con identidades culturales y lingüísticas muy distintas no encaja nada bien en unos centros docentes pensados para uniformizar e imponer un canon cultural que casi nadie ponía en cuestión, porque además, tampoco ese era un debate permitido ni estimulado. Pero, en el escenario social de fondo en el que los centros escolares se ubican, las revoluciones políticas, sociales, culturales, económicas y laborales se suceden a un ritmo vertiginoso.

Existe un notable consenso en que el pasado siglo XX fue el de las mujeres. Las mujeres lograron conquistas a una gran velocidad y de un calado como nunca, hasta el momento, ningún otro colectivo social marginado y silenciado había conseguido. Los logros feministas corren parejos a la desestabilización de los poderes y roles de los hombres. Nadie había preparado a los hombres para compartir el poder con las mujeres; más bien todo lo contrario. Tanto el mundo discursivo como el de las rutinas cotidianas y laborales estaba construido sobre la base de la inferioridad de las mujeres y, por consiguiente, de su falta de derechos. El propio sistema educativo también contribuía a la reproducción de ese estado de cosas tanto en sus formas organizativas, segregando por género

mediante escuelas para niños distintas a las de las niñas, como con la existencia de asignaturas y especialidades diferenciadas, e incluso también con contenidos curriculares distintos en aquellas disciplinas que se denominaban de la misma manera.

Pero, en ese mismo siglo, además de la revolución feminista se produce otra, la de la infancia. El siglo XX es el del descubrimiento de la infancia y, por tanto, de los derechos de niñas y niños. Es ya a comienzos del siglo XX cuando la feminista y educadora sueca Ellen KEY pronostica, con el título de uno de sus libros más importantes, que ése iba a ser "el siglo de los niños" (1906). Es principalmente en la primera mitad del siglo XX cuando todo el conocimiento especializado, o sea, la Medicina, las Neurociencias, la Psicología, la Pedagogía, la Sociología y la Antropología llegan a ser plenamente conscientes de que las niñas y niños no son personas adultas en miniatura, sino seres con una identidad y características específicas.

Como consecuencia de los nuevos descubrimientos sobre el desarrollo y la educación de la infancia, de las reivindicaciones de los partidos políticos y sindicatos de izquierdas, así como de los desastres de la Primera Guerra Mundial (1914-1918), en especial sus terribles efectos sobre las personas menores de edad, se plantea la urgencia de definir los Derechos de la Infancia.

La primera Declaración de los Derechos del Niño fue aprobada el 26 de Septiembre de 1924 por la Asamblea General de la Sociedad de Naciones, reunida en Ginebra, por lo que también se la conoce con el nombre de Declaración de Ginebra. Su contenido fue elaborado, principalmente, a partir de un Código para la Infancia redactado por la británica Eglantyne JEBB (1876-1928), profesora de enseñanza primaria y fundadora de la Organización Internacional Save the Children, el 19 de Mayo de 1919.

Esta declaración se organiza en torno a siete principios:

"I. El niño debe ser protegido excluyendo toda consideración de raza, nacionalidad o creencia.

II. El niño debe ser ayudado, respetando la integridad de la familia.

III. El niño debe ser puesto en condiciones de desarrollarse normalmente desde el punto de vista material, moral y espiritual.

IV. El niño hambriento debe ser alimentado; el niño enfermo debe ser asistido; el niño deficiente debe ser ayudado; el niño desadaptado debe ser reeducado; el huérfano y el abandonado deben ser recogidos.

V. El niño debe ser el primero en recibir socorro en caso de calamidad.

VI. El niño debe disfrutar completamente de las medidas de previsión y seguridad sociales; el niño debe, cuando llegue el momento, ser puesto en condiciones de ganarse la vida, protegiéndole de cualquier explotación.

VII. El niño debe ser educado, inculcándole la convicción de que sus mejores cualidades deben ser puestas al servicio del prójimo".

Años más tarde, tras los efectos devastadores de la Segunda Guerra Mundial, en 1945 se crea la Organización de Naciones Unidas, quien al año siguiente, 1946, crea UNICEF (Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia) con el objetivo de responder a las necesidades más urgentes de la infancia y garantizar sus derechos.

La política de protección de la infancia de 1924, se perfecciona 35 años más tarde, en 1959, con la aprobación por unanimidad de los 78 países que integraban la ONU, en su Asamblea General del 20 de Noviembre de ese año, de la Declaración de los Derechos de la Infancia. Este es el momento en el que la ONU también decide que el 20 de Noviembre de cada año se declare como Día Mundial de los Derechos de la Infancia.

En esta Declaración, muy escueta, de 10 principios, los Estados se comprometen

a proteger a niñas y niños. Se marcan lo que podemos denominar como los deberes de las personas adultas frente a la infancia, o sea, garantizarle alimentos, vivienda, atención sanitaria, educación, posibilidades de jugar, impedir su explotación, etc. Pero todavía no se recogen de manera explícita otros derechos que sí tienen las personas adultas como la libertad de expresión, de pensamiento, de religión, de asociación, de reunión, de opinión, etc.

El año 1989, será una fecha clave en estas conquistas, pues es el año en el que la Asamblea General de las Naciones Unidas aprueba la Convención sobre los Derechos del Niño (Resolución 44/25, de 20 de noviembre). Esta Convención fue ratificada por 191 países, faltando todavía por hacerlo solo Estados Unidos de Norteamérica, por estar en desacuerdo con algunos de sus enunciados (no olvidemos que en ese país todavía se condena con la pena de muerte también a menores de 18 años), y Somalia. El Estado Español la ratificó el 30 de noviembre de 1990.

La aplicación de la Convención en cada país es supervisada por el Comité de los Derechos de la Infancia de la ONU a quien los gobiernos deben informar cada cinco años sobre los avances en la aplicación de este acuerdo. A partir de estos informes y de otra información recopilada, el Comité emite recomendaciones a cada país para que sean tomadas en cuenta en el diseño y ejecución de las políticas públicas en esta materia. De este modo, todas las políticas públicas se van a ver forzadas a pensar y garantizar mejor esos derechos infantiles.

La Convención recoge los principios contenidos en la Declaración de los Derechos del Niño de 1959 y los completa, cubriendo los vacíos existentes y creando un instrumento internacional obligatorio por el que los Estados que la ratifican se comprometen formalmente a respetar los derechos y deberes enunciados, pasando a formar parte del derecho interno de los países. Este va a ser el primer instrumento internacional jurídicamente vinculante para todos los gobiernos que incorpora toda la gama completa de derechos humanos: derechos civiles y políticos, así como derechos económicos, sociales y culturales de niñas y niños. Así, por ejemplo, el Artículo 13 proclama con claridad que “el niño tendrá derecho a la libertad de expresión; ese derecho incluirá la libertad de buscar, recibir y difundir informaciones e ideas de todo tipo, sin consideraciones de fronteras, ya sea oralmente, por escrito o impresas, en forma artística o por cualquier otro medio elegido por el niño”.

Las implicaciones de esta reconceptualización de la infancia se van a hacer notar

en todos los ámbitos de la sociedad. Si tenemos en cuenta que la Declaración de los Derechos Humanos transformó radicalmente el mundo social, laboral, cultural y político, es lógico pensar que los 54 Artículos de la Declaración de 1989 deben contribuir a redefinir el mundo de la educación, de manera especial las relaciones humanas dentro de los centros escolares y, por supuesto, los contenidos y metodologías de trabajo en las aulas. Obviamente, el resto de las esferas sociales también van a sufrir grandes revoluciones conceptuales y en sus modos de concebir, relacionarse y comportarse con niñas y niños.

Más recientemente, en el marco de la X Cumbre Iberoamericana de Jefes de Estado y de Gobierno[1], celebrada en Panamá el 18 de noviembre de 2000, la Oficina Regional para América Latina y el Caribe del Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia, UNICEF, realizó una encuesta de opinión a niños, niñas y adolescentes de 17 países de América Latina y la Península Ibérica. El objetivo del estudio fue conocer lo que estos chicos piensan y sienten frente a sus entornos inmediatos, la familia, la escuela y la comunidad, con el fin de identificar sus necesidades y explorar las percepciones que tienen sobre la sociedad y el país en el que viven.

“Solo el 8% de los niños latinoamericanos y el 10% de la Península Ibérica manifiestan asistir a la escuela por placer”. Más de la mitad de los encuestados se queja de los profesores y directores de su escuela. “Mientras los comentarios desfavorables que harían a los profesores involucran al 70% de los niños y adolescentes de la Península Ibérica, esta actitud crítica desciende al 51% para el caso de América Latina. Estas cifras indican una mayor insatisfacción entre los españoles y los portugueses con relación a la escuela”.

En esa cumbre iberoamericana se elaboró la denominada Declaración de Panamá: “Unidos por la Niñez y la Adolescencia, Base de la Justicia y la Equidad en el Nuevo Milenio” que, en su apartado de “Orientaciones Estratégicas”, expone con claridad: “Reconocemos la importancia fundamental de los niños, niñas y adolescentes como sujetos de derecho en nuestras sociedades y el papel rector y normativo del Estado en el diseño y ejecución de políticas sociales en beneficio de ellos y como garante de sus derechos, y reiteramos nuestro compromiso de construir las bases para el desarrollo pleno de sus potencialidades y su integración social, ante las oportunidades y retos que ofrece el mundo globalizado de hoy.

En este sentido, reafirmamos nuestra adhesión a los principios y propósitos consagrados en la Convención sobre los Derechos del Niño de las Naciones Unidas, y demás convenciones, declaraciones e instrumentos internacionales, de carácter universal y regional, que comprometen la voluntad de nuestros gobiernos a asegurar a niños, niñas y adolescentes el respeto de sus derechos, su acceso a mejores niveles de bienestar y su efectiva participación en los programas de desarrollo integral".

Todo este panorama de fondo, con el compromiso de los gobiernos con legislaciones y declaraciones como las que venimos comentando, no siempre encuentra a todos los estamentos de la sociedad preparados para incorporar estas nuevas concepciones de la infancia en sus hábitos y costumbres cotidianos.

Una vez más, los hombres, especialmente en su rol de padres y maestros, comienzan a encontrarse en medio de un huracán de reivindicaciones infantiles. Ahora van a ser las voces infantiles las que demanden participar y compartir el poder. Ni la familia ni las instituciones de enseñanza habían sido pensadas con tales presupuestos de base, sino todo lo contrario. Hasta el siglo XX, e incluso en buena parte de él, a la infancia había que domesticarla, arrancarla de una especie de estado salvaje, por tanto, carecía de derechos, solo tenía obligaciones. La infancia se consideraba como el primer estadio del proceso hacia la ciudadanía, pero "todavía no" se era ciudadano o ciudadana.

Los modelos educativos tradicionales, al igual que la figura del padre, estaban construidos sobre la base de una implícita cosmovisión conservadora y fundamentalista cristiana que asume que el mundo es peligroso y difícil, que las niñas y niños son malos por naturaleza, y que la tarea de los adultos, especialmente del padre, es convertirlos en buenos. El buen padre, el que es estricto, es la autoridad moral que sostiene y defiende a la familia; le dice a su esposa qué debe hacer, y enseña a sus hijos e hijas lo que es correcto y lo que está mal. La única manera de ser fiel a esta misión educadora es mediante una rígida y dolorosa disciplina. "Quien bien te quiere te hará llorar", propugna un refrán popular, fruto de tantos años de dominio patriarcal. Partiendo de estas premisas, se admite que la disciplina tenga que recurrir al castigo moral y físico durante la infancia. Mediante una severa educación, las niñas y niños interiorizarán como disciplina interna toda una serie de normas de conducta y valores que seguirán orientando sus comportamientos como personas adultas. Desde parámetros patriarcales, un ser adulto responsable y bien educado tiene que ser "disciplinado-acrítico", o sea, obediente y sumiso ante las figuras adultas

sustitutivas del padre, las autoridades públicas. Esta es la manera de ir conformando personas adultas con miedo a la libertad; esos seres de quienes nos habla Erich FROMM, que aprendieron a abdicar de su libertad y que solo saben someterse a aquellas personas e instituciones sustitutivas de las figuras paternales autoritarias. Son hombres y mujeres sin confianza en sí mismas que no saben asumir sus responsabilidades como sujetos libres.

En la actualidad, los resultados de las elecciones para gobernar este mundo de personas como George W. Bush, del actor Arnold Schwarzenegger o, en nuestro caso de José María Aznar o Manuel Fraga Iribarne, ponen de relieve la vigencia de estos modelos disciplinarios conservadores.

Pensemos en la cantidad de conflictos entre estudiantes y docentes que, en la actualidad, podrían explicarse tomando en consideración estas transformaciones. El comportamiento autoritario de muchos docentes es similar al que en el hogar patriarcal ejercía el varón sobre “su” mujer, hijas e hijos. El propio vocabulario empleado, recurriendo a los posesivos, subraya las dimensiones de dominio, egoísmo y autoritarismo que caracterizaban las conductas de los varones.

El siglo XX, en general, podemos denominarlo como el siglo del reconocimiento de los Derechos Humanos y de los Derechos de los Pueblos. Los avances espectaculares no solo se producen en los derechos de las mujeres, de los niños y niñas, sino también en los de las personas discapacitadas. Estas dejan de vivir escondidas, se hacen visibles e inician la conquista de cada uno de los derechos reconocidos en la Declaración Universal de los Derechos Humanos para todas y cada una de las personas.

Las propuestas de coeducación, de Educación Infantil, la escuela inclusiva, la educación antirracista logran un avance muy notable y sin vuelta atrás. En el momento presente es difícilmente imaginable pensar en un retroceso social de estas conquistas, dada la solidez de las luchas reivindicativas llevadas a cabo y que continúan en la actualidad; así como la vigilancia a la que son sometidas estas prácticas por numerosos colectivos y organizaciones sociales, profesionales y políticas. No quiero con ello decir que estas metas de una auténtica igualdad de derechos ya están logradas y aseguradas, ni mucho menos, pero sí subrayar la importancia de este tipo de logros a lo largo del siglo XX.

Si opto por destacar lo positivo es porque, de este modo, podemos recobrar nuevos bríos para continuar luchando en el presente, especialmente ahora que

desde discursos pseudoprogresistas o claramente conservadores, más o menos explícitos, se argumenta que no se avanza nada o, incluso, que vamos a peor. Reconocer los avances, además de poner de manifiesto algo objetivo, ayuda a insuflar más ánimos entre quienes se incorporan a estas luchas, incentiva las formas de análisis y evaluación de los logros y obstáculos presentes en el camino y, en consecuencia, sirve para incrementar la presión y las luchas sociales para corregir los déficits del momento presente en el ejercicio de los Derechos Humanos.

Una evaluación del siglo XX pone de relieve, asimismo, que este es el momento más claro en la historia de la humanidad en el que las políticas de colonialismo alcanzan mayor repudio. Podemos decir que es el siglo que anuncia con mayor claridad el fin de los colonialismos.

La democracia se ve como el modelo político más justo con el que organizar la vida social de las personas, instituciones y pueblos. La Ilustración ya había puesto unos cimientos sólidos y, a partir de ahí, los distintos pueblos comenzaron a tratar de construir un nuevo mundo. El siglo XX vio cómo se enterraron numerosas dictaduras, tanto fascistas como comunistas, y los distintos modelos colonialistas de explotación se encontraron sin argumentos racionales para su reproducción, de ahí la desaparición de muchos de estos regímenes políticos, sociales, económicos y culturales. Es preciso no olvidar que en nuestro siglo todavía persisten estos modelos de explotación, pero en menor número y, lo que es más importante, sostenidos únicamente por la fuerza de las armas y no de la razón. No obstante, es preciso poner de manifiesto que en la actualidad están surgiendo nuevas y muy agresivas formas de imperialismo[2], pero también arrecian por doquier las denuncias sobre su existencia, al tiempo que desde numerosos frentes se descubren sus nuevos modos de operar.

Es preciso ser muy conscientes de que todos estos avances se hicieron realidad en la medida en que el derecho a la educación se ha ido extendiendo a pueblos, etnias y capas sociales que antes vivían privados de este derecho. El acceso a la educación, además de ser un logro avalado por la Declaración Universal de los Derechos Humanos, es uno de los mejores instrumentos para su propagación y su implementación. La educación sirve para hacer comprender a las personas que otro mundo es posible; contribuye a hacerlas conscientes de la necesidad de hacer todo lo preciso para construir sociedades más justas, democráticas y solidarias. Son las ciudadanas y ciudadanos educados quienes van a contribuir de manera decisiva a la promulgación de legislaciones para hacer realidad los

derechos humanos y la democracia. Podemos decir que los sistemas educativos son uno de los pilares fundamentales para ir construyendo un mundo más justo; son uno de los recursos primordiales mediante los que todas y cada una de las personas llevan adelante la conquista de sus derechos, así como los de las comunidades y pueblos en los que viven y trabajan.

Todo esta clase de conquistas tiene repercusiones en el sistema educativo y, lógicamente, no siempre el profesorado es consciente de cómo afectan a su trabajo los derechos conquistados por la ciudadanía, por los colectivos organizados y las luchas de los distintos pueblos.

El avance de las ideologías progresistas en el siglo XX, en especial hasta la década de los ochenta, supuso un punto de apoyo de gran valor en esta lucha por la expansión de los valores de la democracia; no obstante, un golpe muy contundente y un notable freno en este avance lo marca la caída del Muro de Berlín, el 9 de Noviembre de 1989. Caída que supieron aprovechar y promocionar mejor las ideologías conservadoras y neoliberales. Es obvio que la caída de ese símbolo horroroso representaba el inicio del funeral de las dictaduras comunistas pero, una vez más, el apabullante dominio mediático de los grupos conservadores y neoliberales trató de tirar también al niño por el desagüe con el agua sucia. Quisieron convencer a la humanidad de que ya no había lugar para otro tipo de ideologías que no fueran las suyas. Parecía que nos quedábamos huérfanos de ideologías comprometidas con la justicia social y la democracia. Lo peor es que desde los sectores de la derecha neoliberal se aprovechó muy eficazmente este primer momento de desconcierto y, en bastantes casos, de desolación, ante lo que se podría denominar como la muerte del marxismo estalinista, para tratar de erguirse como la única alternativa viable.

Podemos decir que una de las peores consecuencias del derribo del símbolo del Muro de Berlín fue la manipulación llevada a cabo bajo la dirección del gobierno de los EE.UU. para encarnar el momento histórico del entierro de la política como motor de la vida pública. A partir de ese momento la religión y la cultura pasarían a ser los ejes a través de los que se podrían explicar todas las dinámicas sociales. Va a ser precisamente la Guerra del Golfo de 1991 el acontecimiento que sirva para iniciar esta desvalorización de la política, y para hacer visible la hegemonía y la dinámica imperialista en la que se estaban embarcando los EE.UU. Como pone de manifiesto Gema MARTÍN MUÑOZ (2003, pág. 150), “una vez concluida la Guerra del Golfo se iba a confirmar que EE.UU. había sido el único beneficiario de dicho conflicto: aumentó su acceso a

las riquezas del subsuelo de la región y, sobre todo, se aseguró el papel de garante del acceso al petróleo de sus aliados, acrecentó su presencia militar en Oriente Medio, acentuó su control político sobre los regímenes árabes y marginó política y económicamente a los europeos en la zona".

El pensamiento neoliberal TINA (There Is No Alternative) promovido por Margaret Thatcher durante su mandato al frente del gobierno británico se divulga ampliamente, mediante toda clase de medios de comunicación y de intelectuales al servicio de los grandes poderes económicos y militares. De ahí que, en aquellos años, se hicieran bastante populares expresiones como "el fin de la historia" (Francis FUKUYAMA, 1992), "el fin de las ideologías" (Daniel BELL, 1992), y otras semejantes.

En realidad, lo que se estaba produciendo es que se acababa la tutela para el pensamiento de izquierdas de las tradicionales ideologías comunistas, definidas y controladas por la URSS; modelos que se habían quedado fuertemente esclerotizados. A partir de ese momento, se marca un punto de inflexión en el que se hace obligatorio que todas las personas, no únicamente los "vigilantes de las esencias", piensen, debatan y decidan cómo debe ser un mundo más justo, democrático y solidario. En esta nueva dinámica los movimientos sociales cobran una decisiva importancia y se reafirman como colectivos muy activos.

Pero también es necesario destacar que, a partir de ese momento, las ideologías conservadoras aliadas con los modelos económicos neoliberales supieron crear un nuevo escenario en el que también las instituciones escolares y, por consiguiente, el profesorado pudieron comprobar cómo se les movía la tierra debajo de los pies.

El mundo de las certezas dogmáticas con el que solía trabajar el profesorado se vino abajo. Sus déficits en la propia formación cultural recibida le convertían, con demasiada frecuencia en dogmático. Aunque, si rastreamos el origen de la propia palabra profesor, quizá tengamos que reconocer que lo que hoy se le exige a este tipo de profesional es lo contrario de lo que tenía como misión en otros momentos de la historia. Según George STEINER, la etimología de profesor nos lleva a "profeta", aquel que interpreta la verdad de los dioses. El término profeta viene del griego prophetes que básicamente puede traducirse como alguien que habla en nombre de Dios, que anuncia la voluntad de Dios. "Magisterio y discipulazgo han estado profundamente fundados en la experiencia y el culto religioso. En sus orígenes, las lecciones de los Maestros

eran las del sacerdote. El paso a la filosofía presocrática y clásica fue casi imperceptible. El magisterium del Maestro medieval y renacentista era formalmente el del docto en teología, el de Tomás de Aquino o San Buenaventura en su cátedra. La herencia teológica se debilitó, pero sus convenciones se mantuvieron en vigor durante toda la modernidad secular. Estas formas, estas convenciones del espíritu estaban reforzadas por una veneración evidente en sí misma, apenas sometida a examen. Venerar al Maître propio era el código natal y natural de relación" (George STEINER, 2004, pág. 171).

El modelo tradicional de docente asume el hecho implícito de que va a trabajar en sociedades donde solo la institución escolar dispone de y ofrece información. Un docente sabio al que el alumnado escucha y, lo que es más importante, también cree. El púlpito de las iglesias y la mesa del profesor tienen la misma función: el lugar desde el que se dicta la doctrina verdadera. El libro de texto y la Biblia o el Corán tienen el mismo significado, contienen la verdad revelada, la única. La sociedad de la información enterró definitivamente esta falsa presunción de la verdad única, de las certezas inmutables.

La inseguridad ante lo que se considera el conocimiento valioso, relevante, y, por consiguiente, una vivencia de estar continuamente en crisis, incluso desorientados, se instaló como nota idiosincrásica en el ambiente reinante en los centros escolares.

El triunfo de las opciones neoliberales contribuyó a la puesta en marcha de todo un conjunto de acciones destinadas a tratar de reducir a la ciudadanía a un estatus de personas consumidoras. La filosofía consumista se expandió a un ritmo vertiginoso, y continúa haciéndolo en aquellos países que se van incorporando al mercado global. Pero, para ello, los promotores del neoliberalismo precisaban crear redes y estrategias informativas y educativas, capaces de conseguir el consenso de la ciudadanía a su nuevo mundo de valores consumistas. Los medios de comunicación de masas van a ser uno de los recursos más utilizados.

Como resultado de este estado de cosas, las tradicionales formas de socialización sufren un proceso de erosión en la medida en que las instituciones encargadas de llevarla a cabo, o sea, la familia, la escuela y la iglesia, se enfrentaron a rivales de la envergadura de los grandes medios de comunicación de masas y de redes virtuales como las que, día a día, surgen sobre la base de Internet. Podemos decir que lo que en el presente se vive como amenaza mayor son los procesos de

“desocialización”. La cultura de la superficialidad, la dictadura de las modas y de la comunicación rápida, sumada a la falta de tiempo y espacio, están dando lugar a grandes transformaciones. Un ejemplo es la reducción del lenguaje a dimensiones muy esquemáticas; pensemos en el “idioma” que está creando la juventud para comunicarse con sus teléfonos móviles y correos electrónicos, recurriendo a una constante eliminación de las letras vocales y de muchas consonantes que consideran “sobrantes”, en su necesidad de economizar caracteres para abaratar sus facturas telefónicas. Estamos ante un nuevo lenguaje que, además, se acompaña de “emoticones” que, cual modernos jeroglíficos, resultan indescifrables a cualquier persona no iniciada, novata.

El consumo, la búsqueda de dinero para permanecer en el mercado, y del éxito, al precio que sea, parecen, en muchos momentos, el motor de la vida de las personas.

A todo este panorama hay que añadirle, en el momento actual, las consecuencias de las políticas militaristas e imperialistas de los EE.UU. sobre los países que no están bajo su paraguas. Políticas que provocan reacciones imprevisibles en ciertos sectores de la población de esos países que se niegan a someterse, aún más, a semejantes intereses imperialistas, tales como los actos de terrorismo del 11 de Septiembre de 2001 en EE.UU., del 11 de Marzo de 2004 en Madrid o del 7 y 21 de Junio de 2005 en Londres.

El manejo por parte del poder de esos irracionales actos terroristas creo que explica, en gran medida, el hecho de que las sociedades actuales parezcan estar construidas sobre la base de miedos compartidos, más que de responsabilidades compartidas. Los discursos públicos de los grupos conservadores y neoliberales apelan insistentemente a la defensa militar, a la urgencia de más medidas represivas para garantizar la seguridad en las ciudades, aun a costa de renunciar a muchas de las libertades conquistadas, tales como el derecho a la intimidad y privacidad, a la presunción de inocencia, a la libertad de reunión y agrupamiento, a la posibilidad de viajar libremente, a la libertad de expresión, el derecho a la asistencia letrada desde el momento de una detención, el derecho a no recibir información oficial manipulada y falsa, etc. La reclamación de un endurecimiento de las penas y las políticas de reclusión en cárceles de los miembros de las clases sociales más desfavorecidas, por motivos cada vez más nimios, se van convirtiendo en hegemónicas (Loïc WACQUANT, 1999).

Banderas de tamaños enormes, situadas en los lugares más visibles y de gran

valor simbólico (como por ejemplo, en la Plaza de Colón, en pleno centro de Madrid), y con la menor excusa, aparecen como signo de patriotismo y de estímulo a cerrar filas en defensa de valores conservadores a los que se pide adhesión irreflexiva. Militarismo y absolutismo moral vuelven a impregnar los discursos y el ambiente. Con este panorama de fondo, el disenso se presenta cual amenaza para la democracia. Las argumentaciones autoritarias, populistas y cínicas reemplazan al debate público en una sociedad a la que los grandes poderes mediáticos conservadores y neoliberales declaran como única viable, sin otras alternativas; de ahí el anuncio del "fin de la historia" de Francis FUKUYAMA.

Una de las dificultades para constatar el avance del conservadurismo y neoliberalismo es que estas filosofías e ideologías apenas van a recurrir a conceptos novedosos, idiosincrásicos. Entre sus peculiaridades cabe resaltar la sutileza con la que van introduciendo resignificaciones en los conceptos que históricamente fueron construidos por los movimientos sociales e ideologías de izquierdas. Conceptos como, por ejemplo, democracia, libertad, calidad, excelencia, autonomía o equidad tienen diferentes significados según el contexto en el que se hable. Tanto en los discursos construidos desde la izquierda como desde la derecha se proclama que esos ideales son el paraguas que justifica sus respectivas movilizaciones.

El propio modelo político de democracia corre el riesgo de acabar simplificado y circunscrito al mercado, como proyecto económico, referido a las posibilidades de abrir negocios y, asimismo, de votar cada cuatro años a personalidades de la política que, cada vez, rinden menos cuentas al público. Problemas similares tiene el ejercicio del concepto de libertad, en el momento presente casi reducido a libertad de elección en el mercado de bienes de consumo. Democracia y libertad son propuestas que están siendo leídas exclusivamente desde posturas de fondo de un exagerado individualismo. Solo se pretende que existan libertades y derechos individuales, nunca colectivos; una prueba de esto es el desconocimiento que la mayoría de la población tiene de las legislaciones referidas a los Derechos de los Pueblos.

Este individualismo posesivo se puede constatar en las últimas reformas educativas, como la Ley Orgánica de Universidades (LOU. BOE, 24 de Diciembre de 2001) y la Ley Orgánica de Calidad de la Enseñanza (LOCE. BOE, 24 de Diciembre de 2002), en la que el sistema educativo es contemplado de modo prioritario, por no decir únicamente, como subordinado a las demandas

del mercado de trabajo que realiza, en exclusiva, la patronal (Jurjo TORRES, 2003).

1 http://www.uniceflac.org/espanol/home.htm

2 Véase, por ejemplo: HARDT, Michael y NEGRI, Antonio (2002). Imperio. Barcelona Paidós. PETRAS, James (2000). Las estrategias del imperio: los EE.UU. y América Latina. Hondarribia. Argitaletxe Hiru.

CAPÍTULO II

LOS INTENTOS DE DESTRUCCIÓN DE LA ENSEÑANZA PÚBLICA

La institución escolar neoliberal está sometida exclusivamente a los dictados de la oferta y la demanda, de ahí la insistencia de los gobiernos que comulgan con esa ideología de incrementar el poder de las familias, dándoles posibilidades para la elección de centros. Sin embargo, el Estado no les va ofrecer información relevante acerca de lo que implican las distintas alternativas de educación existentes en la comunidad. Por ello, la publicidad se convierte en un elemento básico para condicionar esa toma de decisiones; pero únicamente la enseñanza privada y la concertada disponen de recursos económicos y contactos en los principales medios de comunicación de masas para hacer publicidad. En la medida en que esta suele ser controlada por los grupos conservadores y neoliberales, existen mayores posibilidades de incidir en esas elecciones de las familias, así como en las presiones que estas pueden ejercer sobre los propios centros escolares seleccionados para influir en sus idearios de centro y proyectos curriculares.

Merced a la enorme presión de los medios de comunicación que controlan los grandes grupos empresariales, la educación adopta tintes exclusivamente utilitaristas. Lo que se dice que importa y, por consiguiente, el tipo de educación que van a demandar familias y estudiantes, son los saberes que van a servir para intercambiar en el mercado laboral, o sea, para garantizar el éxito económico y social.

Los contenidos ofertados son, en consecuencia, analizados y seleccionados desde ópticas pragmatistas y mercantilistas. Son un instrumento para alcanzar prestigio social y poder económico. De ahí, el fuerte resurgir de conceptos mercantilistas y conservadores como “capital humano” que desarrolló Gary BECKER en 1964, para referirse a las dimensiones utilitaristas del conocimiento

y de la educación. Los saberes y los contenidos de los programas escolares se perciben como instrumentos imprescindibles para participar en la guerra de la competitividad económica.

Pero no solo el sistema educativo en sus etapas obligatorias y niveles más reglados va a tomar estos tintes, sino también la educación menos formal. Así, por ejemplo, son muchas las personas que consideran la educación permanente o "a lo largo de la vida" de modo reduccionista; únicamente como los aprendizajes que será necesario realizar para poder seguir trabajando en alguna empresa, para continuar en el mercado laboral y obtener mayores beneficios económicos. Son los aspectos utilitaristas lo único que se exige para asegurar un puesto de trabajo, para poder seguir siendo parte de las demandas que realiza el mundo empresarial. Se trata de construir y reconstruir el "capital humano" imprescindible para las políticas de empleo que exigen las políticas macroeconómicas que dictan organismos mundialistas como el Fondo Monetario Internacional, el Banco Mundial, el Consejo de Europa o la Organización Mundial del Comercio. Estamos, una vez más, ante el "homo economicus", un ser humano reducido a constituir un elemento más de la cadena productiva, una clase de mercancía económica; se trata de instruir a trabajadoras y trabajadores eficaces, flexibles, polivalentes y fieles a los intereses de quien les contrata.

Muy rara vez en la consideración de la educación permanente se muestra la preocupación por la formación y actualización cultural, política y social; por mejorar las capacidades críticas y reflexivas de las personas, por fomentar mayores compromisos con aquellos colectivos sociales que están sufriendo algún tipo de marginación e injusticia; por perfeccionar el ejercicio de sus deberes y derechos como ciudadanas y ciudadanos democráticos, solidarios y generosos. Parece como si un notable anti-intelectualismo, inmoralidad e in-humanidad se estuviera apoderando del mundo.

Dado el fuerte peso que, en la actualidad, consiguieron las vigentes políticas economicistas neoliberales, todos aquellos servicios públicos que tienen posibilidades de generar beneficios económicos e, incluso, simbólicos son traspasados a grandes grupos empresariales. El mundo de la educación permite obtener ambos tipos de beneficios. Por una parte, dado que últimamente el Ministerio y las Consejerías de Educación de las distintas Comunidades Autónomas suelen recurrir a la estrategia de la concertación, estos grupos empresariales y religiosos se aseguran un mínimo de rentabilidad económica. Las actividades extraescolares junto con otros servicios, como el comedor y el

transporte escolar, son los que permitirán obtener ganancias mucho más significativas. Por otro lado, estos grupos se aseguran la posibilidad de adoctrinar en sus valores e ideologías al alumnado que escolarizan.

Una de las organizaciones que en la Unión Europea, curiosamente, están saliendo menos a la luz pública, pero que está desempeñando un papel importante es la "Mesa Redonda Europea de Empresarios" (The European Round Table of Industrialists - ERT). Este es el más influyente lobby empresarial en el ámbito de la Unión Europea. Fue constituido en París en 1983 y mantiene una vida pujante en la actualidad. Entre sus integrantes encontramos a los directivos de grandes empresas multinacionales como Telefónica, Volvo, Nestlé, British Airways, Rolls-Royce, BP, Heineken, Philips, Pirelli, Bayer, Volkswagen, Nokia, Danone, Renault, etc. Este lobby tiene entre sus distintos focos de atención también el ámbito de la educación; viene presionando por un determinado tipo de educación al servicio del sector productivo que ellos representan.

Esta clase de megaempresas, promotoras de políticas económicas neoliberales, tiene un gran peso político, de modo especial en el momento presente de globalización de los mercados. Son grupos empresariales que aprendieron a coaccionar a los gobiernos con las amenazas de deslocaciones de sus factorías y despidos de trabajadores y trabajadoras.

La ERT cosechó sus éxitos más notables a finales de los años ochenta y principios de los noventa, cuando, presionando sobre el Tratado de Maastricht, logró que se vieran satisfechos sus deseos de un Mercado Único y la consolidación de las Redes Transeuropeas de Infraestructuras de Comunicaciones (Trans-European Networks) para el transporte, las telecomunicaciones y la transmisión de energías. Su influencia se dejó sentir de un modo decisivo en las ayudas de la Unión Europea, tales como los Fondos Estructurales y los Fondos de Cohesión. Esta organización es una institución clave en la promoción de los modelos económicos neoliberales y, asimismo, en el recorte de poder de los Estados que integran la Unión Europea.

El predominio en los discursos educativos de conceptos como "calidad", "competitividad" y "excelencia" tiene mucho que ver con esta organización de multinacionales. Tales conceptos acostumbran a tener éxito debido a que son presentados como filosofías neutrales, incontaminados por las ideologías políticas cuando, en realidad, sirvieron para consolidar las posiciones más

conservadoras, sobre la base de desplazar el lenguaje político del ámbito de la educación. Para los seguidores de los discursos de la calidad y de la excelencia, ya vivimos en un mundo donde hay igualdad de oportunidades, por tanto no tiene sentido hablar de clases sociales, racismo, sexismo, injusticias y desigualdades sociales y, mucho menos, relacionar estas dimensiones con el fracaso escolar. El famoso énfasis en la "cultura del esfuerzo" que promovió el Partido Popular, cuando promulgó la Ley Orgánica de Calidad de la Educación, es una buena muestra de lo que pretendo argumentar. Esos mismos conceptos están sirviendo, además, para resituar las concepciones más tecnocráticas y positivistas como las únicas que merecen la pena. Tengamos presente que la calidad y la excelencia se miden con modelos cuantitativos sobre la base de estándares o indicadores que nunca son sometidos a debate público y a consenso, sino que son legislados e impuestos como si únicamente se tratara de una cuestión técnica y neutral y que, por tanto, compete en exclusiva a los especialistas que trabajan en estas cuestiones. Estamos ante renovados intentos que tratan de recuperar el viejo mito de la ciencia objetiva y neutral y de convertir en invisibles las cuestiones ideológicas.

Esta misma Mesa Redonda Europea de Empresarios publicó en 1995 un famoso documento dirigido a definir las políticas educativas de la Unión Europea: Education for Europeans-Towards the Learning Society. En 1997 volvió a insistir con otro impactante documento: Investing in Knowledge-The Integration of Technology in European Education[1].

En la presentación del documento Education for Europeans (Febrero de 1995) el presidente de la ERT-Education Policy Group, François CORNÉLIS, subraya que, "la finalidad de este documento es simplemente presentar las perspectivas de los empresarios sobre cómo creen que la educación y la formación profesional, consideradas como un todo, pueden ser adaptadas para responder de un modo más eficaz a las transformaciones económicas y sociales de la actualidad. La ERT confía en que, incorporando una perspectiva más práctica, típica del mundo de los negocios, ...se pueda contribuir a cambiar la educación europea que creemos que es algo que precisamos urgentemente" (pág. 5).

De cara a promover la aceleración de estos cambios, proponen la necesidad de una mayor implicación de las empresas en las instituciones escolares. "Llamamos a los empresarios a tomar parte activa en el ámbito de la educación... Apelamos a los gobiernos para que den una alta prioridad a la educación, para invitar al mundo empresarial a las mesas en las que se discuta sobre educación y

a que revolucionen los métodos de enseñanza con la tecnología" (pág. 8).

En el siguiente documento de este mismo grupo de presión, Investing in Knowledge, recomiendan de modo insistente que las autoridades de los gobiernos europeos y nacionales trabajen activamente para fomentar el uso de Internet y de sistemas Intranet en las instituciones de enseñanza. Otra de las líneas de trabajo en la que muchas de estas empresas multinacionales destinadas a la fabricación de hardware y software ven grandes posibilidades de negocio.

Asimismo, este lobby empresarial insta a las instituciones gubernamentales de la Unión Europea a que tomen parte activa en la evaluación y el seguimiento de estas filosofías educativas, estableciendo sistemas de control de la calidad (Education for Europeans, pág. 8).

En esta misión de despolitización de las prácticas sociales existe otro organismo muy relacionado con el anterior, aunque con dimensión mundialista, el Consejo de Indicadores Internacionales (International Accounting Standards Foundation - IASC)[2], constituido como Fundación en el año 2000. Aunque sus preocupaciones son las de establecer estándares válidos en cualquier parte del mundo para valorar y comparar la calidad de las empresas y de los productos que están en el mercado, muy pronto se realizaron aplicaciones al ámbito de la educación. Esta clase de medidas son muy valiosas para promover la mercantilización de los sistemas educativos, ya que posibilitan construir tablas comparativas de resultados. Así se facilita la contrastación de los sistemas educativos de los distintos países entre sí y, dentro de cada uno de ellos, la elaboración de rankings entre las distintas comunidades autónomas, regiones, ciudades y centros escolares; del mismo modo que entre la enseñanza pública y la privada. Los resultados se obtienen mediante la aplicación de tests o cuestionarios estandarizados en los que, como es obvio, nunca se contempla la diversidad de situaciones que se evalúan, las características y condiciones de la heterogeneidad de los centros existentes, las peculiaridades del alumnado acogido en cada uno de ellos, las inversiones realizadas, etc.

En el ámbito de la educación, uno de los organismos con más tradición en este tipo de evaluaciones es la Asociación Internacional para la Evaluación del Rendimiento Educativo (International Association for the Evaluation of Educational Achievement - IEA[3]).

Otro organismo comprometido con los indicadores es la OCDE, cuyo último

informe PISA (Programme for International Student Assessment) de 2003 está causando gran revuelo. Se puede constatar con facilidad cómo sus resultados se manipulan en los principales medios de comunicación de masas controlados por los grupos conservadores y neoliberales para acusar de ineficacia tanto a los gobiernos progresistas como a las instituciones escolares públicas.

Todo este avance en la línea de una mayor mercantilización de los sistemas educativos logró grandes éxitos, especialmente en la medida en que va acompañado por lenguajes y jergas de campos disciplinares como la psicología, sociología y pedagogía, en sus corrientes más tecnocráticas, que impiden ver el trasfondo social, cultural y político que promueven o avalan.

No podemos olvidar que la consecución de la escuela obligatoria y pública fue un logro político, no una demanda empresarial. Se trataba de conformar la ciudadanía de los Estados (Luis GÓMEZ LLORENTE, 2001).

Si analizamos el ataque neoliberal contra los centros escolares públicos veremos cómo una de sus principales líneas de acción opera sobre la desvirtuación de las finalidades de los sistemas educativos.

1 Ambos documentos se pueden obtener en: http://www.ert.be/pf/enf_frame.htm

2 http://www.iasb.org

3 http://www.iea.nl

CAPÍTULO III

RAZONES DE LA DESMOTIVACIÓN DEL PROFESORADO

Una de las notas que llama la atención en el sistema educativo, especialmente en la red pública, es la constatación de un profesorado que no se siente a gusto. Las palabras desmotivación, desmoralización, desilusión surgen inmediatamente que alguien conversa con un grupo de docentes. Desde mi punto de vista creo que podríamos explicarlas como resultado de factores como los siguientes:

1. INCOMPRENSIÓN DE LAS FINALIDADES DE LOS SISTEMAS EDUCATIVOS

Uno de los problemas de una parte muy importante de la población es la falta de comprensión de cuál es el sentido de los sistemas educativos y, por consiguiente, de los centros escolares. Incluso, una gran mayoría de las profesoras y profesores experimenta un notable desconcierto acerca de las finalidades de las etapas educativas en las que están trabajando.

Las numerosas y simultáneas transformaciones que se están produciendo en el momento presente contribuyen a caracterizar a las sociedades como inestables. Son numerosos los rótulos con los que los diversos análisis que se realizan sobre el mundo actual tratan de definir el presente. Así, por ejemplo, Ulrich BECK (2002), dice que vivimos en la sociedad del riesgo global; Manuel CASTELLS (1998, pág. 44) habla de una nueva reestructuración del capitalismo, para dar paso a, lo que denomina, el capitalismo informacional; Kevin ROBINS y Frank WEBSTER (1988) conceptualizan los cambios que están teniendo lugar como el surgimiento del capitalismo cibernético, o sea, un sistema de control social basado en la capacidad del Estado y de las burocracias empresariales para coleccionar, procesar y utilizar grandes cantidades de información personal, en una magnitud inimaginable hasta hace pocos años, con el fin de seguir la trayectoria, tener a su disposición, coordinar y controlar datos y conductas de todos y cada uno de los ciudadanos y ciudadanas. Zygmunt BAUMAN (2003) nos revela el advenimiento de la modernidad líquida, en la que los códigos que se podían elegir para comportarse, como puntos de orientación estables, escasean. Se derriten los vínculos entre las elecciones individuales y los proyectos y acciones colectivas. Las pautas que encauzan las responsabilidades individuales ya no están determinadas y son aceptadas por la mayoría de la población; por el contrario, hay demasiadas, chocan entre sí y sus mandatos se contradicen.

En sus últimas obras Zygmunt BAUMAN (2005a y b) concentra sus análisis en la vida cotidiana y en las relaciones interpersonales. Las personas tienen miedo a construir relaciones duraderas; la solidaridad solo interesa en función de los beneficios que genera. Pensar y preocuparse de los demás se transforma en

desconfianza, cuando no terror, ante las personas extrañas.

El mundo de las tecnologías de la información y la comunicación, con la posibilidad que ofrece de contactarse y desconectarse, manteniendo el anonimato o incluso inventándose una falsa personalidad para existir únicamente como realidad virtual, son un buen ejemplo de un mundo en el que los lazos interpersonales son muy débiles, cambiantes, fluidos, inconstantes. Este carácter movedizo de las sociedades del presente se distingue por la privacidad y falta de compromiso duradero con proyectos sociales y, por supuesto, con otras personas.

El compromiso social firme, la construcción de lo comunitario, se reemplaza por la estética del consumo y por relaciones efímeras, por una vida líquida. Lo efímero y la rapidez son dos notas idiosincrásicas de las sociedades de consumo del presente. Los teléfonos móviles, los iPods, dos de los instrumentos de mayor consumo en la actualidad, son ejemplos de un mundo donde cada día importa más la velocidad, el diseño, la falta de peso y la posibilidad de ser sustituido inmediatamente por el modelo siguiente, todavía de mayor capacidad, rapidez y menor peso y volumen. Las necesidades que genera esta sociedad nunca se satisfacen plenamente, y ahí reside su verdadero motor: la promesa de que ese deseo se puede cumplir, aunque sabemos que no va a ser así, pues solo por un instante parece que se ha logrado calmarlo. Falsa percepción, pues inmediatamente ese mismo deseo reaparece con nuevos bríos; la publicidad ya ha puesto de relieve que precisamos otro objeto más poderoso o diferente para poder quedar tranquilos y satisfechos. La clave de una economía basada en el consumo es la no satisfacción de los deseos, pero, al mismo tiempo, una creencia firme y perpetua en que cada acto para satisfacerlos deja mucho que desear y puede ser mejorado (Zygmunt BAUMAN, 2005-b, pág. 80).

Néstor GARCÍA CANCLINI (2001) opta por destacar la expresión culturas híbridas. Entre las características del presente estaría el que las personas no poseen identidades fijas, vividas de manera esencialista. En momentos de gran movilidad, de migraciones, de facilidad de las comunicaciones, de desterritorialización, de medios de comunicación planetarios, de diseminación de productos simbólicos y saberes a través de grandes redes electrónicas y telemáticas, las personas acaban identificándose con múltiples pertenencias, asumen identidades múltiples. “En un mundo tan fluidamente interconectado, las sedimentaciones identitarias organizadas en conjuntos históricos más o menos estables (etnias, naciones, clases) se reestructuran en medio de conjuntos interétnicos, transclasistas y transnacionales” (Néstor GARCÍA CANCLINI,

2001, pág. 18). Sin embargo, estos fenómenos de hibridación se están produciendo en condiciones sociales y económicas muy dispares, en el marco de situaciones de desigualdad, tanto entre naciones como entre etnias y grupos sociales, lo que da como resultado procesos de “hibridación restringida”.

Otros pensadores dirán que vivimos en tiempos de transmodernidad (Enrique DUSSEL, 1992). La transmodernidad, como característica del momento presente, es la vía alternativa que se sugiere después de la crisis de la modernidad y de la postmodernidad. De la modernidad se critica su énfasis eurocéntrico, pero se asume la importancia y validez de sus grandes retos e ideales de emancipación y justicia social, la importancia de la razón liberadora, de que el análisis y pensamiento crítico se haga extensivo a toda creencia o conocimiento, sin excepción. De la postmodernidad se asumen sus críticas a una ilustración y modernidad en la que hay numerosas voces y realidades excluidas (principalmente, las de las culturas de los pueblos, razas y etnias colonizadas y de las mujeres), pero no se acepta el nihilismo o el exagerado relativismo a que suele llevar el análisis postmoderno, aval de posturas de cinismo moral y de insolidaridad social.

La transmodernidad es “un proyecto de racionalidad ampliada, donde la razón del Otro tiene lugar en una ‘comunidad de comunicación’ en la que todos los humanos (como proponía Bartolomé de las Casas en el debate de Valladolid en 1550) puedan participar como iguales, pero al mismo tiempo en el respeto a su Alteridad, a su ser-Otro, ‘otredad’ que debe estar garantizada hasta en el plano de la ‘situación ideal de habla’ (para hablar como Habermas) o en la ‘comunidad de comunicación ideal’ o ‘trascendental’ (de Apel)” (Enrique DUSSEL, 1992, pág. 202). Las propuestas transmodernas estarían sustentadas por filósofos latinoamericanos como Enrique DUSSEL, la persona que primero desarrolla este concepto, la teología de la liberación y, posteriormente, por importantes representantes del feminismo.

Conservadores y racistas como Samuel P. HUNTINGTON (1997) destacarán como característica del presente, y en especial según vaya avanzando el siglo XXI, una nueva reconfiguración del orden mundial cuyo motor será el “choque de civilizaciones”. Frente a la política y a las dinámicas entre los Estados como motor de la historia, el futuro vendría marcado y conformado por grandes conflictos derivados del encontronazo entre distintas civilizaciones y religiones. Sus convicciones eurocéntricas y racistas le llevan además a criticar fuertemente las posiciones de laicismo y, concretamente, a la política, a las que culpa de

todos los males: “el resurgimiento religioso en todo el mundo es una reacción contra el laicismo, el relativismo moral y los excesos, y una reafirmación de los valores del orden, la disciplina, el trabajo, la ayuda mutua y la solidaridad humana. Los grupos religiosos cubren necesidades sociales que las burocracias estatales dejan desatendidas. Entre estas se incluyen la provisión de servicios médicos y hospitalarios, guarderías y escuelas, atención a la tercera edad, ayuda inmediata en terremotos y otras catástrofes, y beneficencia y asistencia social durante períodos de escasez económica” (Samuel P. HUNTINGTON, 1997, pág. 116). Los últimos análisis de este autor alertan sobre el peligro que la población hispana supone para la identidad nacional de los Estados Unidos de Norteamérica y, más en concreto, para sus raíces protestantes y para la hegemonía de la lengua inglesa (Samuel P. HUNTINGTON, 2004).

Otros pensadores liberales, pero racistas, como Giovanni SARTORI (2001), hablan de un mundo global, multicultural e intercultural. Así, por ejemplo, ya en el título de una de sus últimas obras nos dice que vivimos en sociedades multiétnicas. Sociedades en las que, desde su punto de vista, los inmigrantes islámicos son una amenaza para las democracias occidentales, ya que los valores de esos inmigrantes son incompatibles con el laicismo de los países de acogida. Este autor identifica al multiculturalismo con la intolerancia, “porque rechaza el reconocimiento recíproco y hace prevalecer la separación sobre la integración” (Giovanni SARTORI, 2001, pág. 64).

Todos estos rótulos ponen de manifiesto que existen discrepancias en la definición y explicación de lo que está aconteciendo, por consiguiente es obvio que también estas divergencias se van a percibir a la hora de las propuestas de intervención para educar a la ciudadanía que requiere el mundo del presente y de los próximos años. Esta inestabilidad e inseguridad que sale a la luz en los modos de explicar el funcionamiento de la sociedad se deja sentir también en el seno de los sistemas educativos y, por tanto, en las instituciones escolares y en el trabajo del profesorado. Las diversas reformas educativas que se promovieron en las últimas décadas y la muy escasa implicación que el colectivo docente tuvo en ellas contribuyeron a acentuar el despiste de un importante sector del profesorado en todo lo relacionado con el qué hacer y sus porqués en las aulas.

A estas dificultades de comprensión de las finalidades del trabajo cotidiano en los centros escolares hay que añadir la rapidez de las transformaciones y revoluciones en todos los campos del conocimiento, así como la celeridad con la que se producen las innovaciones en el mundo de las nuevas tecnologías de la

información y de la comunicación. Transformaciones que explican un mundo donde cada día es más frecuente ver cómo cambian, entre otras cosas, los puestos de trabajo disponibles en el sector productivo y económico. Ya podemos predecir con casi absoluta seguridad que el alumnado que en estos momentos está cursando sus estudios en el sistema educativo precisará estar actualizándose continuamente; que, a lo largo de su vida laboral desempeñará varios puestos de trabajo diferentes e, incluso, en distintos sectores productivos y, con mucha probabilidad, en diversas ciudades y países.

Podemos constatar, por tanto, una crisis en la razón de ser de las instituciones escolares debido a una falta de consenso acerca de los fines que prioritariamente deben orientar su trabajo. Las presiones neoliberales le llevan a obsesionarse con preparar a trabajadoras y trabajadores; por otro lado, los grupos conservadores tratan de recuperar unos proclamados valores perdidos, pero que, a poco que se les pida aclaración, vemos cómo lo que buscan es recuperar poderes perdidos o privilegios discutibles en el presente. Su meta es reinstaurar modelos de sociedad autoritarios, con una ciudadanía obediente, sumisa y acrítica. De ahí, muchas de las alianzas que estos grupos ideológicos realizan con sectores fundamentalistas de las distintas religiones. Desde las ideologías de izquierda, el concepto de educación integral y emancipadora sigue siendo un ideal con poder de movilización, aunque soy plenamente consciente de que el distintivo de “izquierda” es cada día más ambiguo y confuso.

2. FORMACIÓN INICIAL MUY DEFICITARIA

La corta duración de los estudios de Magisterio, impide que se puedan atender todas las facetas que este tipo de profesionalidad requiere. En sus planes de estudio prima la formación psicopedagógica, pero está completamente descuidada la información cultural relacionada con los contenidos que este profesorado trabajará en las aulas de Educación Infantil y Primaria. Hasta el momento, parece como si desde la Administración no cayeran en la cuenta de la necesidad de una sólida formación cultural, pues es preciso ser conscientes de que el profesorado tiene que desempeñar un importante papel como promotor del amor a la cultura entre las nuevas generaciones. Y es sabido que quien más conocimientos posee es quien mejor divulga y transmite la pasión por la cultura, frente al implícito de los planes de formación vigentes que parecen presuponer que dado que las profesoras de Infantil y Primaria van a trabajar con niñas y niños pequeños no precisan saber tanto. Por el contrario, al profesorado de Educación Secundaria y Formación Profesional, se le ofrecen y exigen los contenidos culturales junto con una completamente devaluada formación psicopedagógica, impartida a través de cursillos de corta duración destinados a conseguir el Certificado de Aptitud Pedagógica (CAP). Este tipo de iniciación psicopedagógica se acostumbra a llevar a cabo sin apenas controles acerca de la calidad de lo que se ofrece y de qué profesionales lo realizan, por parte de los departamentos de la universidad a los que corresponden los contenidos de esas disciplinas. La crítica sobre esta modalidad de formación es unánime, de ahí que el Gobierno periódicamente anuncie que va a revisarla, pero sin llegar a hacerla realidad, hasta el momento.

España es uno de los países europeos que menos años dedica a la formación inicial del profesorado de Infantil y Primaria, únicamente tres cursos. Asimismo, la entrada al puesto de trabajo en la red pública se consigue una vez superadas unas oposiciones en las que únicamente se requiere memorizar un temario con unos apuntes que acostumbran a elaborar unas cuantas academias privadas destinadas a la preparación de oposiciones para los cuerpos de funcionariado del Estado. Una vez superados esos exámenes, no se requiere ningún otro proceso más práctico, ni se acompaña de servicios de tutorización en los primeros años de trabajo en el centro escolar de destino.

En abril de 2002, el Comité de Educación de la OCDE (Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico) puso en marcha una iniciativa internacional destinada a analizar políticas de profesorado, con la mirada puesta en las iniciativas para atraer, formar y retener al mejor profesorado. En esta iniciativa participaron 25 países de todo el mundo, entre ellos España. Tres años más tarde, en junio de 2005, se hicieron públicos sus resultados en una publicación que titulan Teachers Matter: Attracting, Developing and Retaining Effective Teacher (La cuestión del profesorado: atraer, capacitar y conservar a profesores y profesoras eficientes). Los datos de ese informe, en lo que respecta a España fueron obtenidos de un dictamen que elaboraron Virgilio SANZ VALLEJO, Ernesto ORTIZ GORDO y J. José ÁLVAREZ PRIETO (2003) y de otro que desarrolló un equipo nombrado al efecto por la OCDE para redactar el dictamen previo sobre España (Françoise CROS, Yael DUTHILLEUL, Christian COX y Kari KANTASALMI, 2004). Aun a sabiendas del fuerte sesgo ideológico con el que fueron seleccionadas las personas para ofrecer información, hay datos que merecen ser tomados en consideración[1].

En este informe ya se deja claro al principio que “mejorar la eficacia y la equidad de la escolaridad depende, en gran medida, de que pueda garantizarse que las personas competentes quieran trabajar como docentes, que su enseñanza sea de gran calidad y que todo el alumnado tenga acceso a una docencia de excelente calidad” (OCDE, 2005-a, pág. 7). Algo que resulta obvio, pero que el mero hecho de que este tipo de organismos mundialistas lo declaren de manera expresa está implicando que es algo que no acontece en la realidad.

En nuestro contexto, desde hace muchos años se viene constatando cómo las notas de corte para matricularse en los estudios de Magisterio son de las más bajas. Son numerosas las quejas de estudiantes que se matriculan en estas especialidades porque la nota media de sus estudios de bachillerato y selectividad es demasiado baja como para ser admitidos en otras titulaciones por las que muestran mayor interés. A esto hay que sumar que la duración de las carreras de magisterio es de las más bajas de Europa, solo 3 años, mientras que en la inmensa mayoría de los restantes países es de 4 y en algunos como Francia, Alemania y Finlandia es de 5 cursos. Obviamente, si acceden a estas carreras mayoritariamente estudiantes desmotivados (pues no era esta la carrera con la que soñaban), con un bajo rendimiento en sus estudios precedentes y su carrera es de una menor duración, hablar de excelencia y buena capacitación puede resultar contradictorio. Esto no implica que entre todo el conjunto de estudiantes de magisterio no existan estudiantes con un perfil correcto, o sea estudiantes

muy capaces, que eligen estas titulaciones como primera opción y que tienen un enorme interés por formarse y aprender.

Es curioso cómo en los informes sobre rendimiento del alumnado, por ejemplo, en los Informes PISA, no se hacen vinculaciones entre las políticas de formación y actualización del profesorado y el rendimiento de su alumnado. Una vez más, en este tipo de sesgos tiene mucho que ver el que sus redactores sean personas "controladas" por los gobiernos de turno y, en buena lógica, lo que no desean es poner en cuestión las políticas que realizan esas Administraciones. Es mejor que las culpas no recaigan directamente sobre la Administración, sino sobre los administrados: profesorado, familias y, especialmente, el alumnado.

En el estudio encargado sobre España, (Virgilio SANZ VALLEJO, Ernesto ORTIZ GORDO y J. José ÁLVAREZ PRIETO, 2003) dentro del Informe de la OCDE sobre el profesorado, cuando ofrecen datos sobre la cualificación del profesorado, pasan de puntillas sobre el tema, sin establecer ninguna comparación con otros países, algo que hacen en ese mismo documento con muchos otros temas, de manera especial siempre que España puede quedar en buen lugar[2]. Así, solo en una línea en un cuadro (pág. 43) y luego en un comentario más adelante se dice que el profesorado de Educación Infantil y Primaria tiene que cursar una diplomatura de 3 años (180 créditos), para luego sin justificaciones de peso llegar a argumentar que "en opinión de los diferentes actores del sistema educativo consultados, la formación en conocimientos teóricos es suficiente para los fines perseguidos. En cambio manifiestan una valoración menos positiva acerca de la preparación en metodología didáctica. El aspecto menos valorado es la adquisición de experiencia previa al desempeño de la actividad docente. Los propios alumnos consultados valoraron como insuficiente el tiempo dedicado a laboratorios y talleres de realización y puesta en marcha de las técnicas y conocimientos aprendidos" (pág. 71). En ningún momento se informa de quiénes fueron las personas, asociaciones u organismos informantes.

Son algo más explícitos en la formación del profesorado de Secundaria y Bachillerato, al señalar que tienen que aprobar un Curso de Aptitud Pedagógica (CAP) a lo largo de un año académico e informando de que este curso "ha tenido desde hace varios años una clara contestación negativa. Pocos son los profesionales que le dan valor en orden a cualificar, desde un punto de vista pedagógico, al futuro profesional de la educación de adolescentes" (pág. 49).

Se oculta la enorme presión que viene realizándose desde hace varias décadas para ampliar este tipo de formación y convertirla en una licenciatura de 5 años. El propio Consejo Escolar del Estado, organismo claramente controlado por el Ministerio de Educación instó en diversos informes al Ministerio para que le diera rango de licenciatura a los estudios de Magisterio.

Uno de los aspectos al que es preciso prestar mayor atención en estos momentos es a la formación cultural del profesorado, en especial del que trabaja en Educación Infantil y Primaria. Pero, en general, donde las lagunas del profesorado de cualquier nivel del sistema educativo son demasiado notorias es en todo lo que está vinculado con el respeto a la diversidad cultural. En este sentido es llamativo el desconocimiento acerca de la legislación internacional que el Estado Español firmó y está comprometido a aplicar.

Es muy reducido el número de docentes que están al tanto, por ejemplo, de la Declaración Universal sobre la Diversidad Cultural[3], adoptada por la 31.a Sesión de la Conferencia General de la UNESCO en París, el 2 de noviembre de 2001. En esta Declaración, su Art. 1 referido a proclamar la diversidad cultural como patrimonio común de la humanidad, declara con contundencia que “la diversidad cultural es, para el género humano, tan necesaria como la diversidad biológica para los organismos vivos”. Por ello, todas las sociedades tienen que aprender a convivir entre y dentro de sí. Los poderes públicos tienen, por tanto, que planificar sus políticas con el objetivo claro de “garantizar una interacción armoniosa y una voluntad de convivir de personas y grupos con identidades culturales a un tiempo plurales, variadas y dinámicas. Las políticas que favorecen la inclusión y la participación de todos los ciudadanos garantizan la cohesión social, la vitalidad de la sociedad civil y la paz” (Art. 2).

La UNESCO entre las “recomendaciones principales de un plan de acción para la aplicación” de esta Declaración, subraya la necesidad de prestar atención a la educación tanto del alumnado como, lógicamente, del profesorado: “Alentar, a través de la educación, una toma de conciencia del valor positivo de la diversidad cultural y mejorar, a este efecto, tanto la formulación de los programas escolares como la formación de los docentes” (Orientación 7).

El IV Congreso Mundial de la Internacional de la Educación (la mayor federación internacional de sindicatos de docentes), celebrado en Porto Alegre (Brasil) del 22 al 26 de julio de 2004, en su “Resolución sobre la Educación en la Diversidad Cultural[4]”, insta a los gobiernos a poner en práctica la Declaración

Universal sobre la Diversidad Cultural, especialmente su Plan de Acción, insistiendo en la “educación y formación de los/as docentes con una perspectiva de diversidad cultural”. Reivindican “que la educación en la diversidad cultural y con el pleno respeto de los géneros, razas, culturas tradicionales y las creencias religiosas, se integre en la formación del personal docente y en los programas de estudios de los alumnos y alumnas”.

La Cumbre Mundial sobre la Sociedad de la Información (World Summit on the Information Society - WSIS)[5], reunida en Ginebra del 10 al 12 de diciembre de 2003, bajo el patrocinio de la ONU, en su “Declaración de Principios y Plan de Acción. Construir la Sociedad de la Información: un desafío global para el nuevo milenio”, también coloca en su punto de mira al sistema educativo.

El comienzo de la Declaración deja muy claro cuál tiene que ser la filosofía que oriente este nuevo modelo del mundo: “Construir una Sociedad de la Información centrada en la persona, integradora y orientada al desarrollo, en que todos puedan crear, consultar, utilizar y compartir la información y el conocimiento, para que las personas, las comunidades y los pueblos puedan emplear plenamente sus posibilidades en la promoción de su desarrollo sostenible y en la mejora de su calidad de vida, sobre la base de los propósitos y principios de la Carta de las Naciones Unidas y respetando plenamente y defendiendo la Declaración Universal de Derechos Humanos”. Una meta semejante es impensable sin la implicación de los sistemas educativos y, por consiguiente, de un profesorado debidamente capacitado. En el Plan de Acción que le acompaña la palabra educación es una de las más repetidas, como es lógico.

En una sociedad informacional la suerte de las personas depende de su acceso al conocimiento, del desarrollo de sus capacidades y de los niveles educativos que lleguen a alcanzar.

En la actualidad, pero mucho más en el futuro, las máquinas pueden suplir el trabajo que hasta el momento vienen desempeñando muchas personas. Los procesos de robotización y de autoservicio hace años que vienen desplazando a muchas personas del mercado laboral, de ahí la preeminencia y la apuesta que todos los gobiernos tienen que realizar en pro de la educación y la investigación. La creación de nuevos conocimientos no puede ser suplida mediante máquinas o sistemas informáticos muy desarrollados. El trabajo creativo, profesional, la investigación, el saber moverse en situaciones de incertidumbre requiere

personas con muy buen nivel cultural y educativo. Por consiguiente, la educación, los sistemas educativos reglados y no reglados se convierten en uno de los centros neurálgicos de cualquier comunidad o pueblo. Plantearse la igualdad de oportunidades en este tipo de sociedades exige revisar las posibilidades de que disponen las personas y colectivos sociales de acceder a una educación de calidad.

Las lagunas formativas de profesoras y profesores cuando acceden a un puesto de trabajo son un factor determinante en la calidad de los procesos de enseñanza y aprendizaje que tienen que promover en las aulas. La queja constante del alumnado acerca de la poca o nula relevancia de lo que se aprende en las aulas, así como de las metodologías y formas de interrelación empleadas por el profesorado, tiene en estas carencias formativas una buena explicación. Algo que, además, se va a ver agravado por una tradición de muchos años de trabajo en las aulas con libros de texto de pésima calidad informativa y pedagógica. Este tipo de manuales escolares van acompañados del “libro del profesor”, en el que se especifica con bastante detalle todo lo que docentes y alumnado tienen que hacer en el aula. En los manuales del profesorado se ofrecen, asimismo, las respuestas correctas a cada uno de los ejercicios que deben realizar alumnas y alumnos. Se entiende que, para las personas que elaboran este tipo de materiales curriculares tan cerrados, es probable que existan docentes que no saben realizar esos ejercicios y que, por tanto, precisan que se les informe de la respuesta correcta. Es decir, podemos considerarlos como materiales curriculares insultantes, además de desprofesionalizadores.

3. POBREZA DE LAS POLÍTICAS DE ACTUALIZACIÓN DEL PROFESORADO

Es de destacar la enorme pobreza de las políticas de actualización cultural y psicopedagógica del profesorado. Políticas que, además, las legislaciones existentes hasta el momento solo contemplan como voluntarias, no obligatorias. A este respecto conviene tener presente que la mayoría del profesorado de Educación Infantil y Primaria mayor de 50 años finalizó sus estudios de magisterio a los 17 años de edad; sus estudios de especialización comenzaban a los 14 años de edad. Hubo que esperar a la Ley General de Educación de 1970 para ver modificada la formación inicial del cuerpo de maestras y maestros. Ninguna ley obligó a actualizarse a este tipo de docentes. Estoy seguro de que la mayoría del profesorado de aquellos planes completó más tarde su formación, pero de forma voluntaria, debido a que eran personas responsables; no obstante, también es probable que otras personas decidiesen no hacerlo. Un Ministerio de Educación mínimamente comprometido con la calidad del sistema educativo debe definir como obligatoria la actualización del profesorado, especialmente en un mundo en el que el conocimiento y la información se producen a un ritmo vertiginoso.

En el Informe de la OCDE al que antes hicimos alusión, Teachers Matter: Attracting, Developing and Retaining Effective Teacher (La cuestión del profesorado: atraer, capacitar y conservar a profesores y profesoras eficientes) y, en concreto en el diagnóstico que se encargó a España (Virgilio SANZ VALLEJO, Ernesto ORTIZ GORDO y J. José ÁLVAREZ PRIETO, 2003), sorprende la benevolencia con la que analizan el modelo de formación contínua del profesorado. Los autores del informe subrayan que las competencias de este tipo de formación están transferidas a las Comunidades Autónomas, pero no ofrecen ningún dato sobre las políticas que en este campo se vienen desenvolviendo. Una vez más, su única fuente es el Ministerio de Educación, siendo Ministra Pilar del Castillo, y se aceptan acríticamente los datos que les ofrecen. Una muestra de esto es cuando valora el trabajo de Instituto Superior de Formación del Profesorado (ISFP), dependiente de la Secretaría General de Educación del Ministerio y sobre el que se afirma que en su “Plan de Actuaciones en el 2001, (que) benefició a un total aproximado de 3.100

profesores y directores de toda España, a través de cursos específicos, mesas redondas, cursos de verano, jornadas sobre temas específicos, programas de fomento de lenguas extranjeras, cursos sobre sistemas de gestión, etc., que fueron considerados de alto valor por los participantes" (pág. 72).

Se ignora el trabajo de los Movimientos de Renovación Pedagógica, de los Sindicatos, de múltiples colectivos docentes y de los distintos gobiernos de las Comunidades Autónomas no afines al Partido Popular. Y, además, se silencian las críticas generalizadas acerca de la falta de una clara y democrática política de actualización del profesorado.

No podemos ignorar, que la política de los "sexenios" o "complemento específico por formación permanente"[6], consistente en la percepción de una determinada cantidad económica en el salario de cada mes, por haber asistido a cursos, cursillos y conferencias que cuentan con el visto bueno de la Administración, a lo largo de períodos de 6 años, ha dado como resultado una mayor burocratización en los cursos de actualización. Cursos programados la inmensa mayoría de las veces al margen de las necesidades e intereses de los centros y del profesorado, pero a los que es obligado asistir si se desea cobrar cada mes ese complemento económico. Las estrategias para retener al profesorado en esos cursos son diversas, pero la más frecuente es obligar a firmar en una hoja de control en cada una de las sesiones del cursillo para dejar constancia de su asistencia. Una vez estampada la firma, el paso siguiente para muchas personas es cómo abandonar la sesión sin llamar mucho la atención. El resultado de esta política es que un sector importante del profesorado solo se interesa por este tipo de oferta formativa que promueve la Administración en la medida en que le resulta indispensable para cobrar los sexenios que establece la legislación vigente. Estamos por tanto ante un tipo de política de actualización e incentivación del profesorado que muy rara vez tiene repercusiones sobre la calidad de los proyectos educativos en los que está implicado en sus centros escolares.

Asimismo, es importante subrayar el predominio de una cultura de eslóganes en gran parte de las propuestas de formación y actualización del profesorado. Las inadecuadas metodologías empleadas, la corta duración de los cursillos y los ínfimos niveles de exigencia hacen que filosofías educativas muy ricas y valiosas acaben reducidas a un conjunto de palabras vacías. Este es el caso de expresiones como: "educación crítica", "educación democrática", "ciudadanía solidaria", "educación reflexiva", "educación responsable", "enseñanza

cooperativa", etc. Son conceptos que acaban funcionando como palabras mágicas, de modo tal que bastaría con solo proclamarlos como intenciones en un documento oficial para hacerse realidad. De igual manera, las modas que promociona la Administración educativa y el escaso apoyo formativo que proporciona contribuyen también a esta cultura de los eslóganes. En pocos años, el profesorado pasó de oír hablar y tener que llevar a la práctica tareas como programaciones y proyectos curriculares de centro y de aula, pasando por la formulación de objetivos operativos y tener que diferenciar entre conocimientos, procedimientos, actitudes y valores, hasta llegar a la última moda: las competencias. Por el contrario, no existe el mismo interés en tratar de obsesionar al profesorado con la búsqueda de la relevancia de los contenidos que ofrece a su alumnado, con el interés, significatividad y valor de las propuestas de enseñanza y aprendizaje, en función de las características de la comunidad y de sus estudiantes concretos.

Con frecuencia se dice que la enseñanza es una profesión solitaria, algo que no es sino uno de los modos posibles de trabajar. Este acostumbra a ser uno de los aprendizajes que el profesorado realiza a través del currículum oculto en las propias instituciones de formación del profesorado, así como en las redes institucionales encargadas de promover su actualización permanente. Una pedagogía fuertemente individualista vivida durante los años de su formación universitaria acaba convirtiendo a estos profesionales en trabajadoras y trabajadores individualistas. Un trabajo en solitario corre el riesgo de aislar social, intelectual profesionalmente a sus practicantes (Dan C. LORTIE, 1975). Si no existen estructuras que contribuyan a interconectar a profesoras y profesores con otros profesionales y redes informativas y bases de datos, acaba por empobrecerse el acceso a nueva información, a ideas distintas, al conocimiento de otras posibilidades de intervención práctica. Este aislamiento genera múltiples problemas, desde la angustia derivada de la soledad y de las dificultades para hacer frente a los contratiempos que día a día surgen en cualquier aula, hasta los conflictos personales y el tedio derivado de interacciones que se reducen casi exclusivamente al contacto con el alumnado y que acaban también por infantilizar a esos adultos y perjudicar su propio desarrollo social y cognitivo.

Los peligros de este individualismo aislante en los modos de trabajar del profesorado llevan a algunos investigadores a poner en duda si la docencia, tal y como se ejerce en muchas instituciones escolares, se puede considerar una profesión. Si el desempeño de un trabajo profesional podemos caracterizarlo

como destinado a conseguir determinados resultados, fundamentados y justificados con razones que van más allá de las opiniones y experiencias de esa persona que desempeña esa ocupación concreta, entonces tendríamos que concluir que la docencia no es una profesión. Seymour B. SARASON (2002, pág. 104) compara este tipo de intervención práctica con la que desempeñan las madres. Una madre suele declarar que sabe mucho de psicología del desarrollo infantil, utilizando como argumento la experiencia con sus hijas e hijos. Lógicamente, muchas de ellas han aprendido bastantes cosas de psicología evolutiva mediante el desempeño de la maternidad, pero no podemos considerarlas profesionales de esta rama de la psicología, por varias razones. Su experiencia está lograda con un número limitado de niños y/o niñas; su valoración de lo que ha aprendido es muy personal y subjetiva; no recurre a teorías o estructuras conceptuales mediante las que pueda sostener que lo que hizo y cómo lo hizo estaba bien, era una estrategia mejor o peor que otras que conocía y que podría haber empleado; no dispone de evidencias creíbles que permitan a otras personas aceptar como riguroso y eficaz lo que ella proclama; sus autoevaluaciones sirven para informarnos de lo que esa madre ha aprendido, pero no conocemos nada acerca de las veces en las que erró en sus diagnósticos y en sus correspondientes decisiones de intervención. Los errores y autoengaños no suelen salir a la luz, a no ser que exista una contrastación rigurosa con el trabajo de otros padres y madres y de personas especialistas en investigación en psicología, pedagogía y sociología.

El trabajo profesional se ejerce fundamentándose en una amplia base de conocimientos teóricos que, obviamente, también fueron construidos tomando en consideración múltiples resultados de experiencias y prácticas. “La teoría es un medio para ‘pensar de otra manera’; es una plataforma para ‘hipótesis no convencionales’ y para ‘provocar la crítica’” (Stephen J. BALL, 1995, pág. 266). Es una vía para fomentar una profesionalidad crítica pues contribuye a abrir espacios de reflexión para poner en cuestión las prácticas que se vienen desarrollando, así como para la creación e innovación con otras nuevas. En educación la importancia de la teoría radica en su potencialidad para explorar nuevas vías, para incorporar nuevos ojos con los que repensar la validez de lo que se viene haciendo hasta el momento. Un profesorado reflexivo tiene que generar prácticas reflexivas de interés y, a su vez, convertirse en generador de nuevas teorías que fuercen a estar siempre alerta acerca de todo cuanto sucede en las aulas.

Cuando ciertos sectores del profesorado declaran sin rubor que las teorías no

sirven para nada, lo que ponen de manifiesto son los enormes déficits de su formación; podríamos decir que en ese momento implícitamente proclaman que debería otorgársele el rango de profesional de la psicología del desarrollo a toda mujer que haya sido madre y, con esa misma lógica, también el de profesora.

No podemos desoír las quejas provenientes del mundo editorial, cuando afirman que este tipo de profesionales no acostumbra a estar al tanto de las investigaciones y experiencias que se publican. La baja tirada de los libros y revistas que se editan, así como el escaso número de títulos que se publican es una muestra irrefutable de una formación inicial que no supo hacer ver a los futuros maestros y maestras la necesidad de estar al tanto de los avances del conocimiento que se producen en su ámbito profesional y que, por tanto, pueden contribuir a la mejora del sistema educativo. Es obvio que solo una minoría, y muy activa, es la que muestra interés y curiosidad por averiguar qué otras formas puede haber de desarrollar su trabajo, por cómo llevar adelante propuestas didácticas relevantes e interesantes para su alumnado.

El ejercicio de una profesión conlleva el debate de lo que se piensa y se hace entre esas personas especialistas; el contraste con otras que investigan y trabajan profesionalmente en áreas de conocimiento con alguna vinculación a ese ejercicio profesional. La enseñanza es considerada un trabajo profesional, pues requiere un gran bagaje de conocimientos teóricos y prácticos, que se enriquecen en la medida en que se reflexiona sobre su adecuación para comprender y resolver los problemas con los que esas personas se encuentran. Son esos conocimientos los que permiten realizar valoraciones acerca de la calidad de los procesos de enseñanza y aprendizaje que se llevan a cabo en las instituciones escolares.

La necesidad de prestar mucha mayor atención a la formación inicial y a la actualización permanente del profesorado es una exigencia obvia en un mundo donde las transformaciones sociales, culturales, políticas, laborales, económicas son incesantes. Algo que además vemos como una tarea política muy urgente dada la incertidumbre que acompaña al ejercicio de esta profesión.

La perplejidad es algo a lo que cualquier docente está acostumbrado, debido a la imprevisibilidad de muchos de los acontecimientos que pueden afectar a lo que acontece día a día en las aulas. A la idiosincrasia de cada uno de los colectivos sociales a los que pertenece el alumnado, al igual que a la diversidad de las características de cada estudiante en particular, es preciso añadir el tener que

desempeñar un puesto de trabajo que debe de soportar, con más frecuencia de la que sería deseable, una constante “avalancha de políticas e innovaciones indeseadas y desordenadas que les caen encima procedentes de burocracias jerárquicas externas” (Michael FULLAN, 2004, pág. 55).

Con este clima de fondo, el trabajo docente requiere profesionales que hayan aprendido a investigar y a trabajar en equipo; que sean capaces de colaborar con compañeras y compañeros poniendo siempre a prueba y a discusión sus modos de pensar y actuar.

En una institución escolar en la que se practique la cultura de la colaboración, el profesorado se reúne entre sí con cierta periodicidad para analizar las tareas escolares que el alumnado está realizando y su rendimiento. En los seminarios de trabajo revisan las estrategias didácticas que están empleando y, especialmente, las razones con las que se avala su grado de adecuación; qué teorías, modelos y prácticas sirven de apoyo para los procesos de enseñanza y aprendizaje que rigen en el centro. “Contrariamente a lo que se cree, las culturas de colaboración efectivas no se basan en un consenso de opiniones afines. Valoran la diversidad porque así es como acceden a distintas perspectivas e ideas para afrontar problemas complejos. En tales condiciones, es mucho menos probable que la desigualdad pase inadvertida o sea tolerada. Al mismo tiempo, el conflicto aflora a la superficie. Se construyen muchos equipos, los grupos diversos trabajan conjuntamente, se produce una comunicación intensa y se comparte información. ...La tolerancia para la experimentación y el cometer errores van acompañados de una intensa interacción” (Michael FULLAN, 2004, pág. 53).

El profesorado del centro escolar como comunidad investigadora es asimismo una meta fundamental en momentos en los que el trabajo docente muestra signos de desprofesionalización, dadas las rutinas a las que insta el trabajo con materiales desprofesionalizadores, “a prueba de profesores”, como son la inmensa mayoría de los libros de texto.

4. CONCEPCIÓN TECNOCRÁTICA DEL TRABAJO DOCENTE

Es llamativa la concepción tecnocrática que en los últimos años impregna todo lo relacionado con el trabajo docente. El lenguaje político tiende a desaparecer de las explicaciones acerca de lo que es educar. Podemos comprobar de qué modo conceptos como justicia social, justicia curricular, democracia, desigualdades sociales, clases sociales, racismo, política, libertad, emancipación, utopía, cooperación, insumisión, bondad y solidaridad están desapareciendo con gran rapidez de los discursos y legislaciones educativas. En su lugar, un nuevo vocabulario psicológico y tecnocrático pasa a inundarlo todo. Se opta por análisis tanto del sistema educativo como de las instituciones escolares y aulas insistiendo excesivamente en argumentaciones y soluciones de corte psicológico, olvidando otras más sociológicas, políticas y pedagógicas. Este recurso a la "psicologización de los problemas sociales" (Jurjo TORRES, 1991) fue algo de lo que abusó la Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE. BOE, 4 de Noviembre de 1990) y, en especial, las políticas educativas que el Partido Socialista Obrero Español (PSOE) llevó a cabo entre la segunda mitad de la década de los ochenta y toda la de los noventa, momentos en los que estuvo gobernando el Estado.

Recordemos, por ejemplo, cómo se promovió un discurso sobre el constructivismo psicológico cual conocimiento mágico para solucionar todos los problemas en las aulas. A través de cursillos y conferencias se explicaba este modelo psicológico del aprendizaje, pero la mayoría del profesorado no llegaba a comprender la relación de lo que escuchaba con su práctica cotidiana en las aulas. A partir de ahí, el constructivismo pasó a ser otro de los eslóganes que incluir en la documentación obligatoria que el profesorado redactaba para presentar a la Inspección. Papeles en los que se explican y justifican los proyectos pedagógicos que se van a implementar en el centro, pero que acaban como papel mojado, sin implicaciones reales para las tareas que proponen al alumnado.

Recurrir a psicologizar las cuestiones educativas quiere decir, entre otras cosas, que los valores sociales, las dimensiones culturales que consideramos importantes, al igual que las posibilidades humanas, las podemos derivar o

establecer consultando a la psicología.

A continuación, con los gobiernos del Partido Popular (PP), presididos por José M.a Aznar (5-5-1996 - 17-4-2004), el eslogan de la “cultura del esfuerzo” funcionó como la mejor anestesia frente a los cometidos y dimensiones políticas de la educación. Toda la derecha e, incluso, un cierto sector de la izquierda pasó a aceptar el mencionado eslogan como explicación de todas las deficiencias del sistema educativo.

La “cultura del esfuerzo” es, en el marco de los discursos conservadores, fruto de la cultura patriarcal y militarista. Una cultura conservadora, también mezclada con dosis importantes de fundamentalismo religioso, que no se cansa de demonizar el placer, la alegría, el gusto, la curiosidad, la autonomía, la libertad y la utopía para, en su lugar, ofrecer la santificación por el trabajo duro y alienado, por la obediencia ciega a las autoridades. Algo que en el sistema educativo se concreta en una pedagogía tradicional y autoritaria, cuyo modelo es el estudiante-soldado, obediente, sumiso, acrítico ante las órdenes del maestro-sargento. No olvidemos que hasta no hace muchos años se estuvo vendiendo un discurso, promovido por la iglesia integrista, que consideraba a cada niña y niño careciendo de la razón hasta los 7 años, por lo que se encomendaba a las personas adultas su domesticación; había que enderezar su naturaleza salvaje y malvada.

Uno de los efectos de este psicologicismo conservador es la resignificación que tiene lugar en las funciones asignadas a los distintos departamentos en los que se organizan las instituciones de enseñanza, en especial, los departamentos de orientación escolar. Estos corren el riesgo de terminar dedicados exclusivamente a la detección de patologías individuales y a sugerir un tratamiento más o menos pertinente. No podemos olvidar que la entrada en el sistema educativo de los especialistas en orientación se lleva a cabo en el marco de la Educación Especial. La psicología escolar y la orientación escolar, en sus momentos iniciales, tenían como finalidad el diagnóstico de las capacidades intelectuales del alumnado y, principalmente, las de las niñas y niños con discapacidades; detectar y explicar la razón de los problemas personales, de conducta y de aprendizaje del alumnado que generaba algún tipo de conflicto al profesorado.

El modelo clínico o de “bata blanca” imperaba como modo de intervención de estos profesionales, y esta es una imagen demasiado consolidada todavía en la actualidad. En la medida en que la Administración les encomienda como

prioritarias funciones diagnósticas y de apoyo al alumnado con necesidades educativas especiales, el resto del profesorado acaba por ver a sus integrantes como “médicos o solucionadores” de los problemas del alumnado, pero siempre tomándolos en consideración de modo individual. De nuevo, vemos cómo se convierte al alumnado en el único responsable de su propio éxito o fracaso escolar.

Esta concepción individualista de los análisis de lo que está aconteciendo en los centros y aulas escolares es uno de los frutos visibles del bombardeo mediático conservador al estar recurriendo de modo insistente a la necesidad de conformar un sistema educativo liderado por la “cultura del esfuerzo”. Ni la Administración, ni los centros, ni el profesorado aparecen con responsabilidades de los problemas y dificultades que puedan estar teniendo las alumnas y alumnos en las aulas. La afirmación implícita de base incuestionable bajo el eslogan de la cultura del esfuerzo es que el sistema educativo funciona adecuadamente; o sea, que la Administración proporciona todos los apoyos y recursos para que el alumnado tenga éxito en su paso por los centros escolares. Este sobrentendido que, asimismo, sostiene que el profesorado selecciona y organiza los contenidos que se trabajan en las aulas de modo que resultan relevantes y significativos al alumnado; que planifica todo un conjunto de tareas adecuadas y de interés para todos y cada uno de sus alumnos y alumnas; que los recursos que pone a disposición de sus estudiantes son valiosos, interesantes y suficientes; que las relaciones personales que mantiene con el alumnado están basadas en expectativas positivas acerca de sus posibilidades de éxito. A partir de este tipo de implícitos, si algún estudiante tiene dificultades en los aprendizajes que tiene que realizar, la culpa radica exclusivamente en dos posibles causas: a) algún tipo de lesión o deficiencia orgánica, en sus genes defectuosos, o b) en la falta de esfuerzo personal.

Una asunción tan falsa y peligrosa como esta explica, asimismo, esta predilección por los modelos clínicos con los que están funcionando una parte importante de los servicios de orientación de los centros escolares. La patologización de departamentos tan imprescindibles como es el de orientación y asesoramiento escolar debe corregirse, tratando de implicarlo por completo en el trabajo curricular que planifica, desarrolla y evalúa el resto del profesorado. Pensemos, por ejemplo, en la posibilidad de responsabilizar a este departamento, juntamente con el equipo directivo, de la coordinación de los distintos departamentos existentes en el centro y del profesorado en su totalidad. Su ayuda puede y debe resultar de enorme interés en la planificación de propuestas

curriculares y, de modo especial, en la puesta en práctica, seguimiento y evaluación de los proyectos curriculares de centro. Proyectos que pueden contribuir a una mayor vertebración y coordinación del trabajo que se desarrolla cotidianamente en las aulas. Este desplazamiento de los focos de atención de las tareas encomendadas a los departamentos de orientación y asesoramiento escolar, para implicarlos directamente en los proyectos curriculares que se llevan a cabo en los centros, generaría una mayor vertebración de las instituciones escolares, y el alumnado percibiría una lógica coherencia en el trabajo curricular que sus profesoras y profesores desarrollan en las aulas.

Estaríamos, por tanto, ante un departamento que trabaja más previendo los problemas escolares y procurando fomentar entre el resto de sus compañeras y compañeros mayores niveles de interdisciplinariedad y de integración del trabajo que se lleva a cabo en el centro. Estoy convencido de que muchos de los diagnósticos que hoy se realizan empleando rótulos como “déficits de atención”, “hiperactividad”, “disfunción cerebral mínima”, “discalculia”, “disortografía”, “falta de motivación o de interés”,... podrían desaparecer de muchos centros de enseñanza o, al menos, producirse una drástica disminución del número de estudiantes con tales etiquetas.

La pedagogía moderna, a lo largo del siglo XX, estuvo poniendo de manifiesto, con numerosas experiencias en todo el mundo, —pero que ahora una gran mayoría de las nuevas generaciones de docentes desconocen— que no se puede admitir que “la letra con sangre entra”; esta filosofía es algo que atenta contra la dignidad de cualquier ser humano. Nombres como John Dewey, William H. Kilpatrick, Paulo Freire, Celestin Freinet, Ovide Decroly, Francesc Ferrer i Guàrdia, Francisco Giner de los Ríos, etc., así como los numerosos Movimientos de Renovación Pedagógica creados en la década de los setenta a lo largo de todo el Estado Español son un buen ejemplo de la existencia de filosofías y prácticas democráticas alternativas. Este tipo de revoluciones pedagógicas lo que hacen es apostar por buscar la relevancia y significatividad de los aprendizajes para el alumnado concreto con el que se trabaja en cada aula, y se les hace ver que la ciencia también se puede aprender de un modo más agradable. Pensemos en la gran cantidad de programas dedicados a explicar la ciencia de un modo recreativo, divertido e interesante que promueven, con notable éxito, los museos científicos, numerosos programas de divulgación científica tanto a través de la televisión como de Internet e, incluso, la mayoría de los libros de divulgación científica.

Es indispensable la promoción de una educación en la que el alumnado se vea como una persona libre y que, dado que vivimos en una democracia, pueda opinar, argumentar y, en consecuencia, participar y tomar decisiones informadas.

Desde mi punto de vista, considero que las verdaderas soluciones no se encuentran en esa línea discursiva y de acción que solo demanda "esfuerzo". Mi propuesta sería insistir, y mucho, en la "cultura de la motivación": que todo el mundo, tanto la Administración como el profesorado y las familias, nos esforcemos para motivar al alumnado. Es a las personas adultas que tenemos responsabilidad en la educación de las nuevas generaciones a las que se nos debe exigir esa cultura del esfuerzo. Al alumnado primero hay que motivarlo y luego es cuando estaremos legitimados para demandarle también que se esfuerce. Una vez que las personas están motivadas es cuando se les puede demandar el esfuerzo. En los tratados de psicología, primero se estudia la motivación y, a continuación, el esfuerzo.

Creo que se puede constatar con facilidad que todo estudiante que fracasa es aquel del que ignoramos las condiciones sociales, culturales y económicas en las que vive o, también, es una persona a la que no fuimos capaces de motivar. A un sector muy importante de estudiantes que las instituciones escolares etiquetan de "fracasados", el profesorado no logró convencerles de por qué tienen que estudiar los contenidos que se les exigen, o no les ofrecen recursos didácticos que resulten más coherentes con sus personalidades y las peculiaridades de sus inteligencias. No olvidemos que Howard GARDNER (2003) nos dice que las personas tenemos hasta nueve tipos de inteligencia, pero que cada uno de nosotros opera con dos o tres que son más dominantes.

Hace muchos años, la psicología constató que los aprendizajes promovidos sobre la base de "recompensas extrínsecas" acostumbran a regirse por la ley del mínimo esfuerzo, o sea, hacer únicamente lo necesario para obtener la recompensa buscada, ya se trate de un regalo o una calificación escolar determinada. La cultura del esfuerzo, tal y como se plantea en la actualidad por los grupos más conservadores, se despreocupa del interés del estudiante, de la motivación, de las razones y deseos para esforzarse, de por qué hay que implicarse en los aprendizajes, cómo conocer o resolver sin amenazas o coacciones extrínsecas los problemas objeto de estudio o de atención. La pedagogía del castigo muy difícilmente podrá conseguir que el alumnado se involucre en proyectos y acciones para lograr nuevos aprendizajes y ampliaciones relacionadas con los temas que obligatoriamente tiene que estudiar,

si no hay alguna recompensa extrínseca. En el fondo, este tipo de pedagogía considera que los focos de atención que promueve el profesorado carecen de interés por sí mismos. Lamentablemente, esta es la tónica de la mayoría de los aprendizajes escolares. La meta, tanto para el alumnado como para muchas madres y padres, es aprobar, no querer saber y entender más y más.

Los ejemplos de la ley del mínimo esfuerzo en las aulas son muy abundantes y frecuentes. Así, uno de ellos, es cuando el alumnado trata de convencer a los docentes para que eliminen del programa tal o cual tema o bloque de contenidos. Si lo logran, se sienten felices, y muy rara vez se les ocurre pensar y, mucho menos, lamentarse por los conocimientos que van a dejar de saber. Una situación semejante es la que traduce el cuidado que tienen algunos estudiantes en no tratar de profundizar en los temas de estudio, en no realizar determinadas preguntas que pueden llevar al profesorado a incrementar los contenidos que hay que estudiar. Lo mejor, dicen en sus conversaciones privadas bastantes estudiantes, es no llamar la atención sobre olvidos u omisiones en las explicaciones que realiza el profesorado. De este modo, si alguna de esas informaciones “olvidadas” son preguntadas el día del examen quedan legitimados para protestar con la excusa de “esto no lo dimos”. Tengamos presente que una de las cuestiones que obsesiona al alumnado es más “¿qué entra para el examen?” que no “¿qué necesito saber? y ¿por qué?” La filosofía del mínimo esfuerzo está demasiado presente en nuestro sistema educativo. Continuamente podemos observar la obsesión del alumnado por las notas, no por querer conocer, aprender, por saber más. Algo que, a su vez, muestra la desvirtuación de la evaluación.

En el fondo, lo que pone de relieve un panorama semejante es que el alumnado, en la mayoría de las ocasiones, no acostumbra a captar la utilidad de lo que le exige la institución escolar.

En la actualidad, un modelo de trabajo en el que se enfatiza la cultura de la motivación es el que despliegan los medios de comunicación. Cualquier profesional del periodismo que trabaje en televisión sabe que tiene que conseguir motivar a la audiencia para que su programa se mantenga. El grado de eficacia en las motivaciones que va generando es lo que mantiene a las personas ante la pantalla. Los equipos de profesionales que elaboran y presentan cualquier programa de televisión saben que no pueden recurrir a la cultura del esfuerzo para sujetar a la audiencia delante de las pantallas horas y horas.

También, los buenos profesores y profesoras nunca olvidan que, mediante la elección de propuestas de aprendizaje relevantes se favorece la motivación y, por tanto, el esfuerzo se comprende y se ve como algo con verdadero sentido; las alumnas y alumnos entienden la razón de ser de su esfuerzo, pues su finalidad es asumida y valorada positivamente por ellos. Sobre la base de este tipo de aprendizajes es como mejor se favorece la autoestima de los alumnos y alumnas, se mejora el autoconcepto sobre las propias capacidades y posibilidades reales de aprender, de saber. Normalmente el alumnado acostumbra a tener poca confianza en sus capacidades para afrontar situaciones de aprendizaje y, mucho menos, verlas como algo que puede proporcionar satisfacciones, alegría y placer, pues, tradicionalmente, la forma de presentarles los contenidos, unido a la cultura de los exámenes-selectivos y de calificaciones etiquetadoras, olvida interrogarse sobre la relevancia de los temas de trabajo en las aulas y la forma de motivar al alumnado.

El último Informe PISA, hace hincapié también en la necesidad de convencer al alumnado sobre el interés de los aprendizajes y de las tareas escolares. “El interés y el disfrute en materias concretas, o motivación intrínseca, afecta al grado y a la continuidad de la implicación en el aprendizaje y al nivel de profundidad alcanzado en la comprensión” (OCDE, 2005-b, pág. 118).

El interés por los aprendizajes suele decrecer según se avanza en el sistema educativo, en especial, por aquellas asignaturas o temas que, siendo más abstractos, se trabajan en las aulas mediante estrategias y metodologías que los vuelven completamente irreales, incomprensibles y sin funcionalidad ninguna desde la perspectiva del alumnado. Uno de los ámbitos en los que más se constata esta pérdida de motivación es el de las matemáticas y el lenguaje, en particular en la Educación Secundaria Obligatoria. En el Informe PISA (OCDE, 2005-b) se plantean este interrogante, y la hipótesis que avanza también dirige sus miradas hacia la forma en que tiene lugar la escolarización y las estrategias didácticas con las que se enseñan estas materias.

El deseo de aprender no se fomenta generando incesantemente el miedo a aprender, al fracaso a través de las evaluaciones-exámenes. Las ansias por aprender, la ilusión por experimentar requieren de un clima donde el profesorado trabaja con la cultura de la motivación como motor, no con amenazas y sanciones, recurriendo a motivaciones extrínsecas, tal y como pretendían los primeros modelos conductistas de la psicología del aprendizaje.

Es más importante aprender a pensar, a comprender, a interrogarse que únicamente recordar; algo que promueve la cultura dominante de los exámenes o controles. La evaluación educativa debe funcionar como estrategia para revisar y resolver los problemas que surgen durante el proceso de aprender. La verdadera finalidad de la evaluación es contribuir a generar en cada estudiante procesos de autoevaluación. Que lleguen a aprender cómo autoevaluarse, pues este es un tipo de saber que precisarán también cuando abandonen el sistema educativo tanto en su trabajo profesional como en las demás actividades y rutinas que componen su vida cotidiana.

Una tarea urgente para el profesorado es la de tratar de contrarrestar todo el discurso conservador de la “cultura del esfuerzo”, por el de la “cultura de la relevancia de las tareas”, por la “cultura de la motivación”, como forma de despertar la curiosidad por aprender. Es preciso convencer al alumnado acerca de la importancia y utilidad de los aprendizajes que se le proponen. Crear condiciones y estímulos que despierten su interés y le lleven a esforzarse, y, de este modo, también el profesorado pueda reclamar la necesidad de esforzarse, exigir que se esfuercen.

5. UN CURRÍCULUM OBLIGATORIO SOBRECARGADO DE CONTENIDOS

La existencia de un currículum obligatorio, “Diseño Curricular Base” (DCB), con un listado excesivamente sobrecargado de contenidos para impartir en las aulas, acabó por desviar las miradas del profesorado, casi exclusivamente, a las cuestiones metodológicas (en el mejor de los casos) y de evaluación y de vigilancia disciplinaria del alumnado. No olvidemos, además, que estos listados apenas son leídos por el profesorado que, en muchas ocasiones, se entera de ellos indirectamente, a través de los materiales didácticos que se encargan de su traducción práctica a las aulas; recursos que, en una proporción abrumadora, se reducen exclusivamente a los libros de texto. En consecuencia, la reflexión y toma de decisiones consecuentes acerca de qué contenidos culturales enseñar y trabajar en las aulas y, en especial, por qué razones, es algo que muchos profesores y profesoras piensan que no es necesario realizar, pues ya el Ministerio o las editoriales de libros de texto han realizado por ellos.

Este exhaustivo listado de contenidos de que se compone el DCB, organizados por asignaturas contribuyó, asimismo, a frenar proyectos curriculares más integrados, propuestas de trabajo en las aulas más interdisciplinares, algo que incide directamente en la motivación del alumnado de cara a implicarse en las tareas escolares que se proponen. El actual DCB funciona sobre la base de obsesionar al profesorado por conseguir que sus estudiantes dominen todos los contenidos que allí se especifican; algo realmente muy difícil de lograr, dada la amplitud de lo legislado. Una de las salidas por las que optan profesoras y profesores, con mayor frecuencia, —y que se puede comprobar con cierta facilidad revisando la inmensa mayoría de los libros de texto que se trabajan en las aulas—, es la de enseñar esos contenidos con una notable superficialidad. Revisando la mayoría de los libros de texto podemos detectar la vuelta a una especie de memorismo nominalista, exigiendo al alumnado que se esfuerce en recordar nombres, fechas, fórmulas, conceptos y teorías, más que tratar de lograr su comprensión, análisis, juicio crítico, aplicabilidad, inferencias, sus conexiones con otros conocimientos ya aprendidos, o que se están trabajando, de un modo más o menos simultáneo, en otras asignaturas del currículum que está cursando. Muy lejos queda aquel lema y filosofía que hizo famoso la UNESCO en los años

setenta: aprender a aprender. Ni tan siquiera existe coherencia con la publicidad que acompaña a estos recursos didácticos en la que se anuncia que se promueven modelos constructivistas de aprendizaje. Si existe una publicidad engañosa en estos momentos, la de los libros de texto es una de ellas.

El profesorado ya tenía dificultades para trabajar en equipo y llevar adelante proyectos curriculares integrados, pero ahora el listado con el que se desglosan los contenidos de las asignaturas, tal como aparece en el DCB, acabó por desincentivar los proyectos de innovación educativa existentes. La jornada continuada vino a constituir otro importante obstáculo en el agravamiento de la fragmentación. Muchos de los centros que incorporaron la jornada continuada lo hicieron modificando los módulos horarios, de manera que tanto en Educación Infantil como en Primaria hay estudiantes que cada cincuenta minutos cambian de asignatura.

La imposición de un currículum obligatorio tan detallado no solo no sirvió para animar al profesorado más vago, sino que incluso llevó a prácticas más rutinizadas a muchos de aquellos profesores y profesoras que, por ejemplo, desde mediados de los setenta y la década de los ochenta venían trabajando con unidades didácticas, proyectos de trabajo y propuestas parecidas, en una línea de buscar mayores niveles de interdisciplinariedad, y procurando siempre que sus propuestas de trabajo resultaran relevantes y significativas para todos y cada uno de sus alumnos y alumnas.

Plantearse la selección de los contenidos obligatorios del sistema educativo exige asegurar las condiciones que permitirán tomar decisiones de un modo verdaderamente democrático. Desde hace años sabemos que aquí se esconden claves que contribuyen tanto para construir un mundo más igualitario y justo como para seguir perpetuando desigualdades. Decidir una cultura común y básica para toda la ciudadanía significa tener claros los referentes que se consideran valiosos, qué cosas merecen la pena y cuáles no. Sobre la base de procesos de este tipo es como se aseguró y perpetuó durante muchos años la invisibilidad y opresión de las mujeres, de determinadas etnias, de las clases sociales más populares; se impuso la heterosexualidad como norma, un modelo específico de matrimonio, una religión determinada y, en general, se promovieron modelos de vida que solo eran típicos de los grupos sociales con mayor poder político, económico y cultural. Los procesos de selección e imposición de contenidos culturales también se utilizaron para legitimar ciertos modelos de racionalidad y concepciones de la ciencia, para establecer estándares

literarios, musicales y plásticos, etc. Con este tipo de estrategias se facilitó el acceso a ciertos conocimientos y se restringió a otros.

La selección de unos determinados contenidos como obligatorios conlleva tomar posiciones sobre cuestiones como las señaladas; por tanto, en una sociedad democrática es imprescindible asegurar fórmulas que garanticen la transparencia de su elaboración y la representatividad de lo seleccionado. Un procedimiento de esta importancia obliga a pensar, al menos, las siguientes cuestiones:

I) Qué proceso seguir. Antes de diseñar unos nuevos mínimos curriculares, sería importante contar con datos fidedignos acerca de los puntos débiles y fuertes de los que están en vigor; detectar qué lagunas culturales dejan sin cubrir, qué contenidos no se deberían legislar como obligatorios, qué efectos perversos tiene el listado de contenidos tal y como está organizado, qué problemas se le están planteando al profesorado cuando los lleva a la práctica, cómo los vienen interpretando las editoriales de libros de texto, etc. En el sistema educativo español carecemos de una política de investigación educativa dedicada a diagnosticar el éxito, el fracaso o el grado de adecuación de este tipo de medidas de política educativa.

Es preciso ser conscientes de que la decisión de legislar contenidos obligatorios es una tarea compartida con las Comunidades Autónomas, aunque es el Ministerio de Educación y Ciencia quien tiene posibilidad de dictar el mayor porcentaje. Así, el Art. 6. 3 del Anteproyecto de Ley Orgánica de Educación especifica que “los aspectos básicos del currículo no requerirán más del 55% de los horarios escolares para las Comunidades Autónomas que tengan lengua cooficial, ni del 65% para aquellas que no la tengan”. Un aspecto clave es si el MEC opta por legislar todo ese porcentaje u opta por no agotarlo, sabiendo además la dificultad que conlleva esta clase de cuantificación, pues nunca se especifica cómo se realiza tal cómputo.

Una cuestión básica, que va a condicionar la toma de decisiones, es el tipo de ciudadanía que necesitamos para el futuro, algo que ya está implícito en la filosofía y en los objetivos que suelen explicitar las leyes de organización del sistema educativo. Pero será en la concreción de los mínimos cuando se plasmará con mayor claridad. Una decisión tan importante conlleva establecer los pasos que hay que seguir para implicar a la mayoría de los colectivos

sociales, no solo a los relacionados con la educación, pues aquí se deciden cosas muy importantes que afectan a toda la ciudadanía. Una ayuda en este paso son los informes sobre las finalidades de los sistemas educativos que vienen elaborando organismos internacionales, en los que participa el Estado Español, como por ejemplo, los de la Comisión Europea sobre competencias básicas, o de la OCDE, UNESCO y ONU sobre la educación del futuro. Las evaluaciones sobre el sistema educativo, junto con este tipo de informes son un buen punto de partida para promover el debate de los nuevos contenidos a legislar.

II) Quiénes participan. Considero que se debe asumir que la decisión de los mínimos curriculares no debe ser una tarea exclusiva del profesorado. Este colectivo debe ser tenido en cuenta, pero este trabajo excede, y mucho, a sus competencias.

Dado que se trata de buscar el máximo consenso posible entre todos los colectivos sociales, un buen punto de partida sería el de solicitar a personalidades del mundo de la cultura, del ámbito científico, empresarial y sindical, así como del entorno de las ONG, que elaboren un pequeño documento especificando qué deberían saber todos los alumnos y alumnas al finalizar la escolarización obligatoria. Qué conocimientos y valores se deberían fomentar de cara a educar a las nuevas generaciones de un mundo que pretendemos que sea mejor que el actual. Para facilitar el trabajo de estas personas se les podría sugerir que siguiesen algún orden, por ejemplo, las competencias clave que desde las comisiones de educación de la Unión Europea se consideran necesarias para toda la ciudadanía.

En la selección de estas personalidades habría que tomar en consideración dimensiones como el género, clase social, etnia, sexualidad y creencias de los participantes, para asegurar una mejor representatividad de la diversidad existente en nuestra sociedad. Asimismo, habría que dar prioridad a aquellas personas que trabajan de modo más interdisciplinar, antes que a especialistas de una única disciplina, pues uno de los efectos de la formación y trabajo disciplinar es el de convertirlas en guerreros defensores de tales saberes y, lo que suele ser muy frecuente, en conquistadores de nuevos espacios de ocupación para su propio campo de conocimiento. Todo especialista tiende a considerar su ámbito de conocimiento como el más importante y, al mismo tiempo, a desvalorizar a las restantes especialidades. No tenemos nada más que ver cómo

los distintos departamentos luchan entre sí por más asignaturas y horas en los planes de estudio, así como por más recursos económicos y materiales para impartir sus asignaturas sin, normalmente, ponerse en la perspectiva de las demás áreas de conocimiento. La disciplina “disciplina la mente” y dificulta ver la realidad a través de otras lentes.

Una mirada a la prensa, en especial en los momentos en los que se discuten reformas en los planes de estudio, nos permite constatar con facilidad este tipo de reivindicaciones corporativistas. Especialistas de griego, latín, informática, economía, psicología, antropología, geología, nutrición, sexología, derecho, etc., acostumbran a dejar constancia de lo indispensables y urgentes que son sus saberes y, por tanto, de la necesidad de puestos de trabajo en todos los niveles del sistema educativo.

Seguidamente, una comisión independiente del MEC, integrada por especialistas del mundo de la educación y docentes de reconocido prestigio, en la que se encuentren representadas todas las áreas de conocimiento elaborarían un “documento síntesis”, que se sometería a discusión pública durante un determinado período de tiempo.

La Administración debería comprometerse a estimular este debate, facilitando los medios materiales y humanos, pero sin interferir en el control ideológico de los trabajos de la comisión. Esta se encargaría de recoger las ideas y elaborar una propuesta definitiva para elevarla al MEC.

III) Qué tipos de contenidos. Desde el principio del debate se debería dejar clara la idea de elaborar unos mínimos curriculares, no máximos, como sucede con los todavía vigentes. Es preciso dejar suficiente espacio tanto para que las Comunidades Autónomas puedan contribuir a esos mínimos como, lo que es de vital importancia, que el profesorado recupere espacios de decisión e intervención en la selección de los contenidos culturales con los que va a trabajar en las aulas.

Habría que vigilar para que aparezcan, además de los relacionados con las competencias antes señaladas, cuestiones como:

a) Contenidos que traduzcan la riqueza plurinacional y plurilingüística del Estado Español.

b) Contenidos que reflejen la riqueza cultural de las sociedades del presente: multiculturalismo, feminismo, culturas adolescentes, etc.

c) Contenidos imprescindibles para el ejercicio de la ciudadanía: los Derechos Humanos, de la Infancia, de los Pueblos; el significado de los Sindicatos, Partidos Políticos, ONGs, la Constitución y los Estatutos de Autonomía, etc.

d) Contenidos para participar en el mundo laboral. Conocimientos y destrezas acordes con un mundo de trabajo flexible e incierto; para ser capaz de implicarse en innovaciones y para trabajar en equipo.

f) Contenidos de claro compromiso con el medio ambiente.

IV) Cómo organizarlos. Si queremos que el trabajo escolar resulte al alumnado mucho más relevante y significativo que en la actualidad habría que optar por estructurar los contenidos, así como el trabajo en las aulas, de un modo más interdisciplinar o transversal.

Una fórmula aconsejable sería establecer los contenidos mínimos sin organizarlos por disciplinas o, al menos, hacerlo por áreas de conocimiento; nunca por asignaturas.

Un objetivo prioritario de cualquier política educativa democrática debe ser confiar en el profesorado, estimulándolo e incentivándolo para que diseñe proyectos curriculares de centro y de aula coherentes con el ámbito familiar, vecinal y local del alumnado. Es imprescindible que las políticas de decretar mínimos curriculares obligatorios no anulen la autonomía de los centros y del profesorado, lo que obliga a dejarles espacios reales para tomar decisiones acerca de qué enseñar y por qué. De lo contrario lo que suele acontecer es que el colectivo docente acabe convertido en un conjunto de marionetas cuyos hilos manejan las editoriales y diseñadores de los libros de texto.

La legislación de los mínimos curriculares también tiene que dejar espacios para la participación e implicación del alumnado, de las familias y de otras organizaciones vecinales y sociales. Es preciso romper los muros de las aulas

para abrirlas al mundo externo, así como vertebrar en un único proyecto educativo las actividades extraescolares y escolares.

V) Mecanismos de implantación, seguimiento y actualización. Deberán concretarse plazos para revisar los contenidos mínimos legislados. Dado que en el mundo actual se producen continuamente nuevos conocimientos, es previsible pensar que alguna cosa que un año se percibe como básica, un par de años más tarde se pueda considerar como no urgente o innecesaria. Tienen que existir momentos de revisión que permitan actualizar lo ya decretado; retirar algunos contenidos para introducir otros que se consideran de mayor actualidad o necesidad.

Algo que es preciso evitar es la consideración de los contenidos mínimos decretados como algo a lo que siempre se le pueden sumar más y más contenidos. Un lema que debería regir en las decisiones de la Administración relacionadas con los decretos de mínimos curriculares es el de que, cada vez que se añadan nuevos contenidos, es obligado retirar esa misma cantidad de entre los ya legislados. Durante las últimas décadas pudimos ver cómo los distintos gobiernos periódicamente encomendaban nuevos objetivos y contenidos a los distintas etapas del sistema educativo, pero sin retirar nunca nada de lo que en ese momento estaba legislado.

A la hora de replantearse los contenidos escolares, es necesario, asimismo, no perder de vista los hábitos culturales de las nuevas generaciones. Solo diagnosticando adecuadamente lo que está pasando se podrán diseñar estrategias educativas apropiadas para reforzar lo que merezca la pena y, lo que es muy importante, contrarrestar lo que impide conformar una juventud más y mejor informada, capacitada, solidaria, justa y democrática.

Estamos ante una generación de estudiantes a la que la televisión está acostumbrando a lo fácil y trivial, donde la información política, cultural, económica y social se restringe, en el mejor de los casos, a un mínimo espacio de tiempo, a los telediarios y a algún programa esporádico, o a canales minoritarios. Información, asimismo, habitualmente muy controlada por los gobiernos de turno, en el caso de las cadenas públicas, o por sus propietarios en el caso de las privadas. No obstante, también conviene no olvidar que la ciudadanía es capaz de exigir información más veraz, cuando cae en la cuenta de

que se la está manipulando; un buen ejemplo de ello son los gritos de protesta contra la manipulación de la información en las manifestaciones contra la guerra de Iraq, en las dedicadas a pedir soluciones y exigir responsabilidades en el caso de la marea negra ocasionada por el petrolero Prestige y, muy especialmente, en las destinadas a denunciar la manipulación y desinformación llevada a cabo por el Gobierno del Partido Popular en relación a los criminales atentados del 11 de Marzo de 2004 en Madrid.

Esta cultura del mando a distancia es probable que sea también la que explique el bajo índice de lectura que tiene una parte de la juventud, el desuso de la lectura de libros (que no sean manuales escolares o libros de texto) y de periódicos y revistas. Los datos aportados por el estudio realizado por el Instituto de la Juventud (2001), sobre los hábitos de vida de las chicas y chicos entre 15 y 29 años de edad, son muy llamativos. Durante los últimos 12 meses a la contestación del cuestionario, el 35% de ellos y ellas no había leído ningún libro; el 21%, 1 o 2; el 17%, 3 o 4; y solo el 26%, 5 o más (Instituto de la Juventud, 2001, pág. 262). El informe es muy contundente al afirmar que el "proceso de abandono de la lectura de libros, se ha acelerado mucho entre la juventud. Es probable que la penetración de los ordenadores en los hogares explique esa pérdida repentina y masiva de lectores y lectoras de libros" (Instituto de la Juventud, 2001, pág. 264).

Datos semejantes, pero referidos a toda la población de la Unión Europea, son los que nos aporta el eurobarómetro promovido por la Comisión Europea, "Europeans´ Participation In Cultural Activities", en el mes de Abril de 2002. En ellos se corrobora que un 42,1% de la población no había leído un libro en los últimos doce meses; concretando en países, esta cifra se eleva al 52,7% en el caso del Estado Español. En este mismo estudio se nos informa de que el 23,4% de la población española nunca lee el periódico; solo el 24,8% lee periódicos de 5 a 7 días a la semana.

Analizar esta aversión a la lectura y, por tanto, la insuficiencia de información con la que vive una parte muy importante de la población obliga a dirigir las miradas a la institución escolar, aunque somos conscientes de que las responsabilidades, ni mucho menos, son exclusivas de esta. También es preciso tomar en consideración las posibilidades de acceso a los libros, la disponibilidad de bibliotecas, tanto las públicas como las escolares.

No olvidemos que las bibliotecas son un recurso de enorme valor educativo, algo

que reconoce muy claramente la UNESCO. Así lo expresan con claridad las directrices que establece la IFLA/UNESCO (Federación Internacional de Asociaciones de Bibliotecarios y Bibliotecas) (2001), para el desarrollo del servicio de bibliotecas públicas. En este documento programático podemos leer que, “la biblioteca pública debería proporcionar materiales en los medios adecuados para colaborar en los procesos de aprendizaje escolar y extraescolar. Asimismo, debería ayudar al usuario a utilizar esas fuentes de aprendizaje de manera eficaz y ofrecer instalaciones para que pueda estudiar. La capacidad de acceder a la información y hacer un uso efectivo de ella es vital para que la instrucción dé buenos resultados; y donde, les sea posible, las bibliotecas públicas deben cooperar con otras organizaciones educativas enseñando a utilizar los recursos necesarios para manejar la información. Cuando en una biblioteca pública existan instalaciones adecuadas para prestar apoyo a la educación escolar, la biblioteca pública debe complementar en lugar de repetir de forma innecesaria las prestaciones de biblioteca que existen en otros lugares”.

Pero cualquier análisis de la disponibilidad de bibliotecas en el Estado Español y de sus dotaciones nos ofrece un panorama poco optimista. Todos los datos que se hacen públicos sobre las bibliotecas públicas en nuestro contexto nos indican que se caracterizan por estar insuficientemente dotadas y actualizadas. Según el estudio realizado por la Fundación Germán Sánchez Ruipérez en febrero de 2003, Las colecciones de las bibliotecas públicas en España. Informe de situación, dirigido por Hilario Hernández, todavía estamos muy lejos de la recomendación de IFLA/UNESCO, que establece una dotación entre 1,5 y 2,5 volúmenes por habitante en las colecciones del servicio de las bibliotecas públicas. España necesitaría duplicar el número de los libros actualmente disponibles, o sea, pasar de los 42,1 millones de ejemplares que contaba en el año 2000, a los 81,7 que supondría la aplicación de dicha recomendación. Conviene asimismo tener presente que esa última cifra se incrementaría mucho más si se aplicase un proceso de expurgo y actualización de los fondos. Las colecciones de las bibliotecas públicas acostumbran a ser de carácter acumulativo, siendo muy escasa, por tanto, la retirada de obras debido a su falta de actualización. “Poco más de la mitad de los libros disponibles en 2002, el 56,8%, tiene fecha de edición igual o posterior a 1992; proporción que desciende al 42% en las bibliotecas pequeñas. Tengamos presente que en el Estado Español el 43% de las bibliotecas registradas en el 2000 tenía una superficie inferior a los 100 metros cuadrados; tan solo el 8% superaba los 500 metros cuadrados. Añádase a este problema que la inmensa mayoría de las bibliotecas se encuentran en las ciudades, con lo que es preciso reconocer que es la población

rural la que se encuentra en situaciones más precarias. Para atender a los 2,4 millones de habitantes que residen en los 5.000 municipios españoles que no disponen de bibliotecas, en el año 2000 solo se disponía de 66 bibliobuses.

El gasto por habitante para adquisiciones de las bibliotecas, en el conjunto de la Unión Europea fue 1,97 euros, en 1998, mientras que en el Estado Español esta cifra se reduce a 0,60 euros por habitante.

Estas cifras reflejan el panorama global en el conjunto del Estado Español, pero es preciso no olvidar que también en este aspecto existen desigualdades muy sangrantes entre las distintas comunidades autonómicas que lo integran. Son las bibliotecas ubicadas en las comunidades más ricas, por ejemplo, Cataluña y el País Vasco las que aparecen con menos problemas.

Un recurso tan importante como los libros, y las posibilidades de acceso a ellos constituyen un requisito prioritario que condiciona la calidad de los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Los centros de enseñanza son unos de los lugares en los que la sociedad delega la tarea de socializar a las nuevas generaciones; lo que significa ayudarles a comprender las conductas, modalidades de interrelación, formas de trabajo, estrategias de razonamiento, los juicios y valoraciones que explican el modo de ser de las personas que integran la sociedad a la que pertenece el alumnado, así como las de otras comunidades diferentes. Este proceso, a su vez, tiene que servir para desarrollar todo un tipo de destrezas y valores que les permitan incorporarse activamente como ciudadanos y ciudadanas en la sociedad, de una manera reflexiva y crítica. Una misión tan importante implica, entre otras cosas, prestar atención a los contenidos culturales que se seleccionan para lograr tales objetivos.

Este debate sobre la cultura escolar es uno de los que suele suscitar las polémicas más encontradas.

Hace años que los análisis sobre el currículum oculto y explícito vienen sacando a la luz enormes sesgos en las valoraciones que la institución escolar promueve sobre los diferentes modelos de vida y los productos culturales más relevantes que generó la sociedad, acerca de lo más valioso de la herencia cultural. En el análisis de la selección cultural que la Administración realiza para imponer como contenidos obligatorios a los centros de enseñanza es fácil detectar que

determinados grupos sociales salen mejor parados que otros, que son los artefactos culturales, tecnológicos y científicos producidos por los grupos más elitistas los que se consideran más importantes. Son las posiciones de poder y privilegio que detentan determinados colectivos sociales lo que acostumbra a explicar muchos de los contenidos culturales seleccionados para ser foco de atención obligatoria en las aulas.

6. UNA ADMINISTRACIÓN DEL SISTEMA EDUCATIVO BUROCRATIZANTE

Algo que también contribuye a desalentar al profesorado es el peso de las iniciativas de la Administración educativa de tipo burocratizante, como, por ejemplo, la exigencia de proyectos curriculares de centro y de aula, pero que luego ninguna de esas autoridades externas a las instituciones escolares revisa, ni requiere su cumplimiento. Sin embargo, este tipo de demandas a las instituciones docentes, si se llevan a cabo de una forma correcta y democrática, si están adecuadamente diseñadas, coordinadas y evaluadas pueden funcionar como un óptimo recurso para vertebrar la vida de los centros. Son una estrategia muy válida para que el alumnado perciba una mayor coherencia entre el trabajo que los distintos profesores y profesoras le proponen como tareas de enseñanza y aprendizaje. Este tipo de proyectos curriculares son los que, además, facilitan una coordinación e integración entre las distintas asignaturas de las que se compone cada curso y etapa educativa. Pero, cuando este tipo de exigencias se burocratizan, solo sirven para ocupar mucho tiempo del profesorado, haciéndole cubrir papeles y papeles de una manera mecánica, y restándoselo a otras actividades que podrían resultar más interesantes y necesarias para mejorar la calidad de los procesos de enseñanza y aprendizaje que tiene como obligación promover.

Uno de los problemas de las políticas educativas es el presentismo. Tanto las autoridades del Ministerio de Educación y Ciencia como las de las Administraciones Autonómicas tienen dificultades para planificar e intervenir a medio y largo plazo, dado que sus miras están puestas, la inmensa mayoría de las veces, en la siguiente campaña electoral para elecciones políticas. Su urgencia es la de hacer algo cuyos resultados sean visibles inmediatamente, olvidando que las transformaciones en educación requieren el concurso de cambios en las culturas del profesorado, y que estas mudan muy lentamente. Podemos considerar las culturas docentes como las presunciones, tradiciones, rutinas y certezas del profesorado, enraizadas muy profundamente dado que se fueron conformando a lo largo de muchos años como formas de intervenir y sobrevivir en el seno de los centros de enseñanza. Se aprenden y transmiten de unos a otros en los ambientes laborales en los que se desenvuelve este trabajo profesional,

por tanto vienen a ser la forma de socializarse como docentes y de ir construyendo rutinas que rara vez se someten a procesos de reflexividad y debate público. En estas prácticas de socialización profesional los nuevos docentes aprenden a compartir, percibir, sentir, comprender e interpretar "adecuadamente" los acontecimientos, patrones de acción, ritos y símbolos, así como a sentirse comprometidos y percibirse como miembros de ese colectivo profesional. Adquieren una identidad que les lleva a sentirse vinculados a los destinos de todos y de cada uno de quienes conforman ese colectivo. El corporativismo docente tendría su explicación en este proceso identitario y, por tanto, también en ese sentirse afectado y solidario con la suerte de cada integrante de ese colectivo. Esta cultura profesional, fruto de la interacción y de un cierto grado de consenso forjado sin una planificación intencionada, identifica y compromete a sus integrantes; es como el sello de identidad del colectivo profesional docente.

Los cambios en las culturas docentes se producen muy lentamente. Pueden originarse bien mediante procesos inducidos en y desde los propios centros escolares, o a través de intervenciones y presiones externas. En el primer caso, su motor es la intencionalidad de quienes trabajan y conviven en una institución. Las personas que conforman ese colectivo profesional se dedican a tomar conciencia de sus propias culturas —o sea, de los presupuestos teóricos y de los valores implícitos en sus prácticas, de las consecuencias de sus intervenciones con el alumnado— y, por consiguiente, a tratar de elaborar propuestas de acción más coherentes con sus conocimientos, prácticas y valores.

Pero los cambios en las culturas profesionales también se pueden promover externamente, por ejemplo, mediante las leyes, disposiciones y normativas que promueven las autoridades ministeriales y/o autonómicas, con el fin de solucionar todas aquellas situaciones que las autoridades detectan que no funcionan adecuadamente. El problema de este tipo de cambios es que no siempre el diagnóstico que hacen las Administraciones es el correcto, por no mencionar que incluso hay veces que los cambios que se promueven no disponen de ningún diagnóstico mínimamente serio que sirva de aval. Las intervenciones desde las Administraciones suelen ser las menos eficaces, pues el presentismo y la prontitud con la que quieren intervenir les lleva a ignorar las culturas profesionales actualmente en vigor, así como a planificar calendarios irreales y medidas prácticas que acaban en rutinas burocráticas. En bastantes ocasiones, hasta es probable que acaben encontrando una fuerte resistencia por parte del colectivo profesional sobre el que se tratan de inducir los cambios. Este, al no comprenderlas y percibirlas como de alto riesgo o una amenaza

contra cada uno de sus miembros, va a tratar de defenderse recurriendo a procesos de autoorganización corporativa para hacer frente a esas medidas. Estas reacciones corporativistas, la mayoría de las veces, suelen tener éxito y acaban sirviendo para boicotear ese tipo de reformas.

Cualquier intervención externa sobre el modo de trabajar en los centros escolares precisa, inexcusablemente, contar con apoyos en el seno de esos colectivos docentes. Este proceso requiere de unas Administraciones abiertas, propicias a negociar y a convencer, y no solo predispuestas a imponer. Cualquier política de reformas e innovaciones educativas, promovidas como medidas de política educativa oficial, requiere de unas Administraciones dispuestas a buscar y a lograr apoyos en aquellos sectores del profesorado más sensibles a sus diagnósticos y que, en un grado bastante alto, comparten sus proyectos ideológicos, axiológicos y prácticos. Este tipo de intervenciones precisa, además, ir acompañado de todo un conjunto de medidas organizativas, y recursos humanos y materiales que hagan viables esas transformaciones.

Conviene ser consciente de que las culturas profesionales no son homogéneas, ni se caracterizan por modos de funcionamiento uniforme o tipo militar, sino que estamos hablando de culturas, en plural, precisamente porque son varias las que acostumbran a coincidir en una misma organización escolar. Así, creo que todo el mundo es capaz de detectar una cultura docente específica en el profesorado de Educación Infantil, otra en el de Educación Primaria, otra muy distinta en el profesorado de Institutos, en el de Universidad, etc. Pero incluso en el seno de cada uno de esos colectivos hay culturas idiosincrásicas del profesorado de Matemáticas, diferentes de las del colectivo docente de Letras, Idiomas, Ciencias Sociales, Religión, Educación Física, etc. Pero también en cada una de esas culturas específicas o subculturas hay divergencias. Una cosa son las culturas del profesorado progresista integrante de Movimientos de Renovación Pedagógica, otra las de los conservadores; por no hablar de las culturas docentes masculinas, femeninas, nacionalistas, antirracistas, de educación inclusiva, etc.

El centro escolar tiene que aceptar la necesidad de comprometerse en políticas de innovación y reforma; de lo contrario, las culturas dominantes compartidas de un modo rutinario y con un alto grado de inconsciencia acerca de lo que deben ser sus comportamientos profesionales, van a llevar al profesorado a percibir las intervenciones externas como intrusiones en sus modos de trabajo, como algo amenazante. Los análisis y percepciones de los problemas escolares realizados por el profesorado es fácil que no coincidan con los llevados a cabo desde la

Administración, a través de los servicios de la Inspección Escolar. Cuando esto acontece la confrontación está servida y la resistencia a las políticas y medidas oficiales de reforma escolar no hará sino generar una mayor conflictividad en el sistema educativo.

La asunción en la que toda Reforma se basa y que es condición de posibilidad real de cambio del sistema educativo es que los principales agentes del cambio, —los profesores y profesoras—, están dispuestos, muestran buena voluntad y deseos de participar en ese esfuerzo. Algo que implica que ese colectivo comprende y comparte la necesidad de esa reforma, la dirección de esa reforma y, lo que es muy importante, el grado en el que su participación es imprescindible.

7. FALTA DE SERVICIOS DE APOYO Y DE UNA INSPECCIÓN ESCOLAR

Otra de las razones de la desmotivación de un sector del profesorado radica en la falta de servicios de apoyo y una notable desprotección desde los propios servicios de inspección escolar, casi exclusivamente interesados en cuestiones burocráticas y de sanción. Es llamativo el abandono por parte de un sector muy importante de inspectoras e inspectores de educación de las funciones que la ley les impone, en especial de todo lo relacionado con la colaboración y el asesoramiento en procesos de innovación y reforma pedagógica, tal como aparece recogido en el Art. 36 de la Ley Orgánica de la Participación, la Evaluación y el Gobierno de los Centros Docentes (LOPEG. BOE, 21 de Noviembre de 1995)[7].

En la actualidad, muchos docentes ven a los Cuerpos de Inspección solamente con alguna relación con la dirección de los centros escolares, pero sin ningún contacto con ellos y sin influencia en la vida pedagógica de esos mismos centros. La LOCE contribuyó a agravar esta imagen negativa de la inspección, en la medida en que se le otorgan poderes casi absolutos para designar a la persona que ocupará la dirección de cada centro escolar. El recorte de la participación tanto del profesorado como del alumnado, familias y otros agentes sociales, únicamente sirve para desanimar todavía más al colectivo docente. Tengamos presente que los grados de participación en la vida cotidiana de los centros, según la legislación vigente, —la LOCE—, dependen en exclusiva de la buena voluntad del equipo directivo de turno. Una vez más, vemos cómo el trabajo en equipo, la democracia interna, la colegialidad corren un serio peligro de acabar como meros eslóganes, en fórmulas hueras, cuando son la base irreemplazable sobre la que diseñar e implementar verdaderas reformas educativas; son las claves para mudar el clima de aburrimiento y apatía que reina en muchos centros y, en resumen, mejorar la relevancia y calidad del trabajo que se realiza en las instituciones escolares y, por consiguiente, recuperar la moral del profesorado, su compromiso y alegría.

Es la dejación de funciones de la Inspección, por ejemplo, la que implica que en un número importante de centros, saltándose la legislación vigente, se estén

llevando a cabo agrupamientos del alumnado sobre la base de su rendimiento escolar, algo que a lo único que contribuye es a reforzar procesos de segregación social. Prácticamente, todas las investigaciones corroboran que, cuando se analiza qué estudiantes integran los grupos que manifiestan más dificultades escolares, las variables de clase social y etnia aparecen siempre como definitorias. Esto además se ve agudizado por las bajas expectativas que el profesorado acostumbra a manifestar ante el alumnado que pertenece a este tipo de colectivos sociales desfavorecidos.

También es la ineficacia de una parte de los cuerpos de inspección, la que explica los procesos de concentración del alumnado más desfavorecido en los centros públicos, permitiendo a un sector muy importante de la red privada burlar las normas establecidas. Una última (en el tiempo) estrategia que puede llegar a ser segregadora, clasista y racista, si la Administración no lleva a cabo una rigurosa vigilancia sobre su desarrollo, son lo que en algunas Comunidades Autónomas se denomina como “aulas de enlace”, por ejemplo, en la de Madrid. Aulas creadas con la finalidad de facilitar y acelerar el aprendizaje del idioma castellano al alumnado extranjero y lograr que “se incorpore al entorno escolar y social en el menor tiempo y en las mejores condiciones posibles” (Instrucciones Generales de la Viceconsejería de Educación de la Comunidad Autónoma de Madrid para el curso 2003-2004). Los destinatarios de este programa son los alumnos y alumnas del segundo y tercer ciclo de Educación Primaria y los de Educación Secundaria Obligatoria que se escolaricen en centros sostenidos con fondos públicos.

Esta legislación, que requiere seguimiento muy de cerca por parte de la Administración, en principio se implanta con la finalidad de mejorar la integración del alumnado, pero su propia redacción deja márgenes suficientemente amplios como para permitir abusos segregadores, clasistas y racistas. Así, por ejemplo, en la Instrucción 4, apartado C, se concreta un compromiso que es demasiado ambiguo: La “aceptación del Centro para escolarizar de modo ordinario al alumnado del Aula de Enlace cuando finalice su permanencia en la misma, siempre que exista disponibilidad de plazas”. No obstante, para un centro concertado es muy fácil aducir que no existe tal disponibilidad y forzar así a la red pública a acoger a este alumnado.

De igual manera, aunque la legislación vigente exige que tales aulas permitan la convivencia de este grupo de estudiantes extranjeros con el resto del alumnado escolarizado en las aulas ordinarias del centro, integrándolos, por ejemplo, en las

materias de Educación física y Educación Artística, la realidad es completamente diferente en muchos de los colegios concertados. Existen incluso algunos centros concertados que ofrecen estas aulas, pero en otros edificios diferentes a los del colegio principal. En el fondo, lo que hacen este tipo de centros es aprovecharse de las generosas subvenciones que ofrece la Administración de la Comunidad Autónoma de Madrid.

Defender la educación pública requiere un compromiso político por parte de la sociedad y, por consiguiente, de la acción del Gobierno para corregir las disfunciones que esta red manifiesta en su funcionamiento. Pero, en esta meta es imprescindible el concurso del profesorado, así como de los cuerpos de Inspección.

La media de estudiantes de la OCDE matriculados en centros públicos es del 80%. Llama la atención que los países más desarrollados apuesten más decididamente por la enseñanza pública. Así, por ejemplo, Suecia escolariza en la red pública el 96% del alumnado, Finlandia el 93%, Italia el 96%, Austria el 92%, Estados Unidos el 94%, y Alemania el 92%. Por contrario, España únicamente el 64% (OCDE, 2005-b, pág. 256). El propio Informe PISA de 2003 vuelve a proclamar lo que los estudios del Banco Mundial y el FMI hace años llevan constatando, que el rendimiento de los colegios privados no es superior a los de la red pública, siempre y cuando se tomen en consideración las dimensiones culturales, sociales y económicas de las familias (OCDE, 2005-b, págs. 255-260).

Si la mayoría de los países más desarrollados y con mejores rendimientos de sus sistemas educativos han apostado decididamente por la enseñanza pública, es preciso ser conscientes de que cuentan con importantes redes de profesionales y de recursos para apoyo a los centros, así como con Cuerpos de Inspección que colaboran activamente con los procesos de innovación que el profesorado lleva a cabo.

“La política educativa puede tener la capacidad de contribuir significativamente a ofrecer las mismas oportunidades y unos resultados equitativos del aprendizaje a todos los estudiantes. La demostración de que los países varían, no solo en su rendimiento medio, sino también en su capacidad de estrechar la diferencia entre los alumnos con peores y mejores niveles de rendimiento y reducir algunos obstáculos al reparto equitativo de resultados educativos, es un hallazgo importante que tiene una clara relevancia para los responsables políticos”

(OCDE, 2005-b, pág. 303).

8. AUSENCIA DE UNA CULTURA DEMOCRÁTICA EN LOS CENTROS ESCOLARES

Un rasgo distintivo en nuestro sistema educativo es la ausencia de una verdadera cultura democrática en la vida y gestión de los centros y aulas escolares. La participación de las familias e incluso de una parte significativa del profesorado no acostumbra a ser una práctica habitual, algo que se agrava enormemente en el caso del alumnado, el colectivo más ausente en cuestiones de gestión y participación en la vida cotidiana de los centros y de las aulas. Por consiguiente, urge revisar la legislación vigente en la medida en que leyes como la LOCE agravan las posibilidades de una real democratización de la vida escolar.

Preparar una ciudadanía democrática obliga a aprender y, por tanto, a practicar las destrezas y procedimientos que conlleva ese objetivo en el seno de instituciones también democráticas. O sea, se trata de ser estudiantes demócratas en centros de enseñanza en los que se estimula activamente la participación, en los que las opiniones, lo que cada uno piensa, se pueden expresar y debatir sin temores, ni sensación de estar haciendo el ridículo y sin represalias por parte del profesorado. En una institución escolar semejante reina la libertad de expresión y de pensamiento, tanto para estudiantes como para el profesorado; y se requiere un clima escolar caracterizado por la imparcialidad y la justicia.

En las instituciones escolares no se acostumbra a enseñar al alumnado cuáles son sus derechos, o sea, la Convención de Derechos de la Infancia, con lo cual tampoco este puede demandar su cumplimiento. Sin embargo, es imprescindible ofrecer esta educación, dado que así lo exige la propia Convención de 1989. Esta obliga a los Estados firmantes a educar a la infancia en estos derechos[8]. No facilitar el acceso a este tipo de educación es una forma de negarles sus derechos de ciudadanía, es considerar a niñas y niños “en proceso” de llegar a ser ciudadanas y ciudadanos, o sea, una especie de “pre-ciudadanía”.

La Convención de 1989, al definir a niñas y niños como ciudadanas y ciudadanos está destacando su derecho a la participación. Si se deben tener en cuenta sus opiniones e ideas, si es necesario que sean escuchados, es imprescindible crear las condiciones para demandar y facilitar la libre expresión

de sus pensamientos en todas las cuestiones que afecten a sus intereses y a su vida, tanto en el hogar como en las instituciones escolares y en su comunidad. Ahora, niñas y niños son considerados personas activas, con responsabilidades, con el derecho de implicarse activamente en todo lo que atañe a su vida; dejan de ser únicamente seres sin opinión, observadores pasivos.

Un ejemplo de cómo se deben tomar en consideración los derechos a la participación de la infancia es el proyecto “La ciudad de los niños”, que desde 1991 dirige Francesco TONUCCI (2003) en el Ayuntamiento de la ciudad italiana de Fano, y que desde 1997 se extendió a muchas otras ciudades tanto de Italia como de España, Argentina y Portugal. Proyecto con el que trata de implicar a la infancia en la planificación urbanística de las ciudades y canalizar sus opiniones a las autoridades que las gobiernan.

El miedo de muchas madres, padres y de un sector importante del profesorado, a que si niñas y niños son invitados a ejercer sus derechos entonces las personas adultas perderían su autoridad y las posibilidades de controlarlos es algo que ninguna investigación, ni experiencia de participación infantil puso de manifiesto hasta el momento (R. Brian HOWE y Katherine COVELL, 2005, pág. 5).

Educar este tipo de ciudadanía exige convivir y aprender en una institución educativa en la que los procesos de toma de decisión son transparentes y en los que la participación no es reprimida, sino incentivada; donde existe una apertura de mente y no hay temor al cambio y a la innovación; un espacio escolar en el que todos los miembros participan y se responsabilizan de la organización y gestión del centro. Un centro educativo en el que las leyes y normas que rigen la vida cotidiana son fruto del debate y del consenso democrático, lo que contribuye a que todas esas personas adquieran compromisos y asuman responsabilidades que convierten la vida en esa institución en algo que anima a seguir adelante, pues los derechos de todas las personas que allí desarrollan su vida y trabajo son respetados. Todos, alumnado, docentes y demás profesionales que allí conviven, se responsabilizan de cualquiera de los servicios imprescindibles para que el centro escolar funcione, y se sienten partícipes de un proyecto de política educativa destinado a formar una ciudadanía más comprometida con el bienestar y la justicia social sobre la que se deben construir y mejorar nuestras comunidades, barrios, pueblos, ciudades y, en general, la sociedad.

Una cosa es enseñar teóricamente lo que es la democracia y otra, muy distinta, es aprender a vivir la democracia y a perfeccionar su funcionamiento día a día. El compromiso en la formación de una ciudadanía democrática demanda una institución escolar en la que se hagan realidad los siguientes principios éticos:

•nIntegridad e imparcialidad intelectual, especialmente para ser honrados y sinceros en todo lo relacionado con el conocimiento; con los intereses económicos, políticos, sociales e ideológicos que subyacen a su construcción, difusión y utilización. Docentes y estudiantes tienen que defender y garantizar la independencia y libertad de pensamiento. Trabajar desde la sinceridad implica reconocer ante el resto del profesorado y del alumnado la propia falibilidad, las lagunas de conocimiento en los temas que se trabajan.

• Coraje moral, entre otras cosas, para defender los intereses de los más desfavorecidos. Valentía para hacer ver otras opciones no dominantes del conocimiento; para tratar de comprender y preocuparse por el alumnado socialmente más desfavorecido, por el grupo que suele generar más conflictos en sus relaciones con otros estudiantes y con el profesorado.

• Respeto. Saber discernir y respetar la idiosincrasia, los intereses y opiniones de cada estudiante, de sus familias y de los grupos sociales a los que pertenecen, en particular de aquellos cuya autoestima suele estar más debilitada por pertenecer a colectivos sociales infravalorados y explotados. No olvidemos que sobre las diferencias en los rendimientos escolares están los Derechos Humanos, es decir, el derecho a ser igual a los demás, a ser reconocido y respetado, y a no ser humillado, marginado y despreciado. Es este principio una de las razones que exige que el sistema educativo sea laico.

• Humildad, para aceptar la crítica, para someter a análisis tanto el trabajo que se desarrolla como las relaciones interpersonales que se establecen. Lo cual implica vivir en un contexto en que la persona goza de reconocimiento, es respetada, valorada y no ve amenazada su autoestima. Algo que, a su vez, garantizará la modestia como rasgo de comportamiento. La persona que se siente amenazada, con frecuencia suele generar comportamientos autoritarios y de superioridad, como mecanismo de compensación.

• Tolerancia. Es la consecuencia del reconocimiento de nuestra falibilidad lo que obliga a la tolerancia, a construir una sociedad y, por consiguiente, un clima escolar en el que tiene que ser posible la convivencia entre sujetos partidarios de diferentes concepciones científicas, filosóficas, culturales y religiosas.

• Confianza en el alumnado y en sus propias capacidades y posibilidades, lo cual no implica reconocer lagunas y dificultades, pero sabiendo que pueden ser superadas. El efecto Pigmalión es un buen ejemplo de los enormes beneficios de mostrar confianza y optimismo en las aptitudes del alumnado.

• Responsabilidad en el cumplimiento de los deberes, ante las elecciones y tareas asumidas. La responsabilidad es consecuencia de la libertad de asociación y participación, así como del compromiso con la democracia y la solidaridad. Respetar los derechos de los demás obliga a actuar con responsabilidad para no generar conductas de discriminación y no coartar sus derechos.

• Justicia. Principio que garantiza que todas las personas tengan acceso a una educación de calidad, prestando especial atención al alumnado más desfavorecido social, económica y culturalmente. Lo que obliga a disponer de un conocimiento en profundidad acerca de las personas con las que se trabaja, de las situaciones a juzgar y de sus condicionantes y necesidades. El compromiso con la justicia escolar obliga a prestar atención a los modelos de organización del centro, a las metodologías, recursos didácticos, estrategias de evaluación, así como a las interacciones personales para velar que no existan formas visibles o encubiertas de discriminación en las aulas. Todo fracaso escolar es un síntoma más de un fracaso del modelo social, político, económico, cultural y escolar de la sociedad en la que este tiene lugar.

• Sinceridad. Este es uno de los fundamentos en el que se sustenta la confianza. Es el valor que caracteriza a las personas responsables y coherentes entre su decir y hacer.

• Solidaridad. Principio que obliga a la ayuda mutua tanto del profesorado y el alumnado entre sí, como entre las personas que componen ambos colectivos.

Es preciso, por tanto, incentivar las buenas prácticas e innovaciones didácticas dirigidas a crear un clima verdaderamente democrático, que anime a la participación y a comprometerse con proyectos de trabajo más colegiados; en los que todos los colectivos implicados se vean, seguidamente, obligados a rendir cuentas.

Un centro democrático precisa, asimismo, de una dirección escolar democrática que garantice modos de gestión y organización que hagan realidad ese ideal democrático. Algo que ya, aunque muy tímidamente, aparece recogido en la Constitución Española, en concreto en el Art. 27.7: “Los profesores, los padres y, en su caso, los alumnos intervendrán en el control y gestión de todos los centros sostenidos por la Administración con fondos públicos, en los términos que la ley establezca”.

Van a ser los gobiernos democráticos los que desarrollen ese mandato, y lo harán de acuerdo también a sus propios idearios de lo que debe ser una democracia. Así, la primera vez que el Partido Socialista Obrero Español llega al Gobierno, después de la Dictadura franquista, plasmará este mandato constitucional en la Ley Orgánica del Derecho a la Educación (LODE, 1985). Allí se establece un modelo de dirección escolar democrático, colegiado, sobre la base de una dirección elegida por el Consejo Escolar del Centro, la estructura principal de participación que poseen las instituciones docentes.

Unos años después, en 1990, la LOGSE será la ley que mejor incorpore esta necesidad de una mayor democratización de las instituciones escolares, al posibilitar una mayor autonomía a los centros, —frente a lo que hasta ese momento existía—, y legislar un modelo de dirección donde la participación y la colegialidad aparecen ya claramente como filosofía de fondo. Pero, según van avanzando las legislaturas socialistas, los recortes en la participación se van a ir dejando notar.

Así, en 1995 la “Ley Orgánica de la participación, la evaluación y el gobierno de los Centros Docentes” (LOPEG. BOE de 21-XI-1995), aunque, a primera vista avance más en este proceso democratizador, en el desarrollo de la ley se introducen ya limitaciones importantes. Esto se produce al otorgar al Consejo Escolar una mayor importancia, tal como corresponde a una Ley que pretende incidir en la participación en las instituciones escolares, en el marco de una

Sociedad que se define como democrática. En la exposición de motivos de la LOPEG, se declara que “deben reforzarse las propias funciones encomendadas al Consejo Escolar, de modo que pueda afrontar con éxito las tareas complejas que se le encomiendan, entre las que destacan, por su trascendencia, la elección del Director, el ejercicio de una mayor autonomía de organización y gestión y la determinación de las directrices para elaboración del proyecto educativo del centro, desde la concreción de los objetivos que pretenden las enseñanzas impartidas hasta la oferta específica que el alumnado recibe”. Pero en el articulado de la ley asoma la veta del control o la sospecha ante una dirección verdaderamente democrática y responsable ante los distintos colectivos que conviven en los centros.

En la práctica, esta ley restringe las posibilidades de acceso a la función directiva de un sector del profesorado, ya que, según el Art. 17. 1, la dirección se elegirá “de entre aquellos profesores del centro que hayan sido previamente acreditados para el ejercicio de esta función”, o sea que hayan acudido a una serie de cursos que la Administración organiza para aquellos profesores y profesoras con clara intención de ocupar ese puesto. Con esta ley vuelve a reaparecer un cierto temor de la Administración a la autonomía de los centros, pues la tutela de esta se hace más visible, no ya únicamente por el poder de otorgar la “legitimidad” para concurrir a la elección de la dirección, sino por la manifiesta visibilidad con la que en el Artículo 21, sobre las “Competencias del director[9]” se insiste machaconamente en la obligación de “colaborar con los órganos de la Administración educativa en todo lo relativo al logro de los objetivos educativos del centro” (Art. 21.d), dado que en ese mismo Artículo se exige en la línea anterior: “cumplir y hacer cumplir las leyes y demás disposiciones vigentes” (Art. 21. c).

A partir de ahí esta línea de sospecha frente a los centros se va a ir incrementando, y llega a una de sus cotas máximas, hasta el momento, con los gobiernos del Partido Popular y, en concreto, con la aprobación de la LOCE el 23 de diciembre de 2002 (BOE de 24-XII-2002), donde se rompe de raíz con las filosofías participativas y democráticas para instaurar un modelo vertical y autoritario. Se reducen las competencias y poderes del Consejo Escolar, y se transforma en una especie de “comisario político de la Inspección” a la figura de la Directora o Director del centro. Es la Administración la que convoca un “concurso de méritos” (Capítulo VI), cuyo baremo también ella decide, así como su valoración, ya que “será realizada por una Comisión constituida por representantes de las Administraciones educativas y, al menos, en un treinta por

ciento por representantes del centro correspondiente. De estos últimos, al menos el cincuenta por ciento lo serán del Claustro de profesores de dicho centro" (Art. 88.2). También deberá rendir cuentas periódicamente ante esta Administración, pues, entre otras cosas, queda en su poder la revocación "por incumplimiento grave de las funciones inherentes al cargo de Director" (Art. 93.c). O sea, es la propia Administración quien decide si se cumplen o incumplen sus funciones, pues no se contempla para nada la voz del profesorado, de las familias, ni del alumnado. En ese artículo solo se tiene en cuenta la "previa audiencia al interesado", pero nada más.

Apostar por la democratización de los centros escolares conlleva el diseño de modelos democráticos de elección del equipo directivo y, al mismo tiempo, que exista un marco legislativo que dote a esa dirección elegida de suficiente autonomía para poder llevar a la práctica sus propuestas programáticas.

Todo equipo directivo precisa de autonomía, de poderes y de apoyos suficientes para:

I) Poder enfrentarse a las Administraciones Públicas burocráticas; de modo especial, en los momentos en los que están gobernadas por opciones conservadoras, en los que se puede llegar a amenazar principios básicos como la libertad de cátedra y la autonomía de los centros. En este sentido, conviene no olvidar la reacción del Gobierno conservador de Manuel Fraga Iribarne en Galicia ante los trabajos escolares que se desarrollaron en los centros públicos de enseñanza de Galicia en los momentos del desastre ecológico originado por el petrolero Prestige y la guerra de Iraq, dictando unas "Instrucciones de la Dirección General de Centros y Ordenación Educativa sobre publicidad y propaganda en los centros educativos y otras cuestiones formuladas en relación con su funcionamiento y régimen jurídico", con fecha de 12 de marzo de 2003, para tratar de impedir que aquel atentado ecológico y aquella guerra ilegal se convirtieran en objeto de estudio en las aulas. Fueron momentos en los que las direcciones tuvieron que enfrentarse abiertamente a la Administración para defender los acuerdos de los seminarios y claustros de los centros (Jurjo TORRES, 2004).

II) Obligar al profesorado que aceptó su programa electoral a reflexionar en

equipo y colegiadamente sobre los fines de esa institución escolar, instarles a que tengan presentes los intereses de la comunidad en la que están ubicados y a cuyo servicio se encuentran. Es preciso ser conscientes de que, para ciertos sectores del profesorado, uno de los rasgos que demandan de la persona que eligen para desempeñar la dirección del centro es el de "no injerencia", que no preste atención a lo que acontece en cada aula, salvo en casos muy excepcionales. La dirección es concebida, y con esas condiciones se vota en numerosas ocasiones, de un modo corporativista, como instancia "defensora" del profesorado, para resolver los posibles conflictos que puedan surgir tanto con las familias y el alumnado como con la Administración. Un modelo semejante deja ver a las claras una concepción de docente como profesional individualista y ermitaño, al tiempo que egoísta.

III) Llamar la atención, cuando hubiere lugar, a aquel profesorado más cínico e inmoral que puede estar comprometiendo el éxito de los aprendizajes y el desarrollo del alumnado que tiene a su cargo.

IV) Tener autoridad para relacionarse con los poderes públicos de la comunidad y demandarles recursos económicos y apoyo para mejorar la vida cotidiana y la calidad de los servicios que ofrecen los centros de enseñanza. Poder para exigir de la Administración los recursos materiales y humanos que precisan y que están justificados para mejorar la calidad de los procesos de enseñanza y aprendizaje que el centro pretende.

V) Tener fuerza moral para comprometer al profesorado a trabajar en equipo en la planificación, implementación y evaluación de propuestas curriculares más interdisciplinares e integradas.

VI) Estar facultado para demandar de la Administración apoyos y recursos para desempeñar con mayor eficacia las labores de dirección.

Un clima democrático es imprescindible, asimismo, para poner en funcionamiento propuestas de autoevaluación periódicamente, en la línea de una continua mejora de la vida democrática y de la calidad de los proyectos educativos que se están llevando a cabo.

La autoevaluación es una medida profesionalizante y, lo que es tanto más

importante, contribuye a estimular la responsabilidad del profesorado. En una institución educativa que se autoevalúa periódicamente, tanto el colectivo docente como el alumnado y demás agentes sociales dan cuenta y revisan con atención la vida cotidiana en sus centros, las propuestas de enseñanza y aprendizaje con las que están comprometidos. Las prácticas de autoevaluación servirán, asimismo, para ir dando cuenta de lo que se hace desde la Dirección y la detección de los puntos flacos y de lo que se debe corregir.

Es preciso situar las políticas de “autoevaluación” en el marco de las medidas para promover un profesorado innovador y trabajador.

Lo que no es de recibo es supervisar las instituciones escolares recurriendo únicamente a la evaluación externa, sin dar la voz a todos los colectivos implicados en la vida de los centros. No se puede admitir como válida una evaluación externa basada en la aplicación de unos cuestionarios o tests al profesorado y al alumnado, o en una visita esporádica. Ningún manual de evaluación admitiría que esta modalidad de diagnóstico pueda tener más valor y poder que las prácticas continuas de autoevaluación de los centros escolares.

Frente a la autoevaluación, la evaluación externa tiende a generar y a servir de apoyo a regímenes de poder verticales, jerarquizados, sustituyendo las dimensiones y motivaciones intrínsecas, más profesionalizantes, por las recompensas extrínsecas, o sea, formas de coacción dirigidas a buscar principalmente el plácet de quien ordena y manda. Asimismo, supone un refuerzo a fórmulas tayloristas y fordistas de organización del trabajo, en las que trabajadoras y trabajadores no son tenidos en cuenta ni en los momentos de planificación y toma de decisiones, ni en los de supervisión y valoración de lo realizado. Son otras personas quienes definen, operativizan y evalúan qué es la eficiencia y la validez de cualquier trabajo.

En una dinámica de lograr una mayor implicación de todos los agentes que conviven en cada centro de enseñanza, además de la autoevaluación también se precisan y agradecen las evaluaciones externas, como ayuda para detectar y entender realidades que pueden estar pasando desapercibidas y que podrían ser muy relevantes. Esta evaluación externa puede provenir de colegas de otras instituciones escolares, así como de otros profesionales (por ejemplo, de docentes universitarios, de agencias de evaluación oficiales, etc.) e, incluso, de otras agencias comunitarias (por ejemplo, de los servicios sociales de los Ayuntamientos, de ONGs, etc.). Estas evaluaciones externas deberán ser

contrastadas democráticamente con las personas objeto de esas investigaciones, tal y como hemos aprendido en las últimas décadas de los modelos de evaluación democrática promovidos por especialistas como Helen SIMONS, Barry MCDONALD, John ELLIOTT, Ernest HOUSE, Robert STAKE,...

Trabajar con filosofías de fondo que tratan de vincular más a la comunidad local con los centros de enseñanza conlleva crear mecanismos para que esta comunidad pueda participar, lo que implica que tengan que colaborar también en los procesos de evaluación. Igual que en muchos momentos las Asociaciones de Padres y Madres se aliaron para criticar a los centros escolares, en muchos casos instrumentalizadas por grupos conservadores y neoliberales, también en otros se agruparon con el profesorado para criticar determinadas medidas políticas de la Administración. Responsabilizar más a las familias y a las asociaciones vecinales requiere incardinarlas en los procesos de autoevaluación de los centros.

Obviamente, la voz del alumnado no puede silenciarse. Quién mejor que ellos para decir si lo que hacen en las aulas les interesa o no y, especialmente, por qué razones; nadie mejor que los estudiantes para informarnos sobre sus aprendizajes, sus intereses, sus problemas y lo que esperan del profesorado.

Poner en marcha este tipo de políticas educativas comporta, además, ayudar al profesorado a aprender a autoevaluarse. En este sentido, conviene tener cierto cuidado con los modelos más estandarizados que pueda facilitar el Instituto de Evaluación que se crea por mandato de la LOCE, pues puede introducirnos implícitamente —cual Caballo de Troya—, modelos no democráticos de gestión de los centros. Este tipo de tests pueden contribuir a la potenciación de contenidos y perspectivas culturales e ideológicas no explícitas en las tareas de enseñanza y aprendizaje que en ellos se avalan.

Es preciso insistir mucho en las ventajas de la autoevaluación de los aprendizajes y de la vida de las instituciones escolares. Promover una enseñanza reflexiva, crítica y democrática precisa de docentes y de un alumnado que sean también reflexivos, críticos y democráticos.

9. PROBLEMAS DE COMUNICACIÓN CON EL ALUMNADO

El profesorado, especialmente los hombres, como fruto del peso de una fuerte tradición de cultura patriarcal y machista, —algo que además se ve reforzado en un sector importante de aquellos que tuvieron que realizar el servicio militar, cuando era obligatorio—, acabaron por introyectar modelos de comportamiento autoritarios, dominantes y que, en algunos casos, no dudan en recurrir a la violencia psíquica y moral con el alumnado. Todavía existen algunos docentes que de sus estudiantes únicamente esperan y exigen sumisión, subordinación y obediencia ciega. En este sentido, no podemos ignorar que bastantes profesoras, en la medida en que fueron socializadas en estos modelos conductuales de carácter patriarcal, también acabaron por asumir patrones similares en su comportamiento docente.

En la actualidad, este autoritarismo en las labores educativas es totalmente incompatible con los valores democráticos, tales como la igualdad, tolerancia, libertad, independencia, responsabilidad, respeto, diálogo y pacifismo, que se pretenden que sean dominantes, y que la institución escolar tiene la obligación legislativa y moral de inculcar en las nuevas generaciones.

Los alumnos y alumnas de hoy nacieron y aprendieron a vivir en ambientes en los que la palabra democracia aparece por doquier; son, en expresión de Ulrich BERCK (1999), los “hijos de la libertad”, de ahí que se resistan con todos los medios a su alcance a los modelos disciplinares autoritarios o militaristas que ciertos docentes pretenden imponerles.

Las grandes transformaciones de las sociedades del presente y, en concreto, la resituación de la infancia y de la adolescencia como ciudadanas y ciudadanos sigue generando una notable desorientación en un sector muy importante de las personas adultas, acostumbradas a confundir el respeto que les debe la juventud a ellas —y, en concreto, al profesorado—, con sumisión y obediencia ciega.

Esta desorientación se pone de manifiesto cada vez con más facilidad en la medida en que, día a día, hay mayor diversidad de estudiantes en las aulas y ni los currícula obligatorios ni los materiales curriculares los toman en

consideración. Conviene ser consciente de que en el sistema educativo actual son muchos los alumnos y alumnas que no se sienten reconocidos en las aulas, entre otras cosas porque los grupos sociales, culturales, lingüísticos y étnicos a los que pertenecen no existen en los contenidos culturales que allí se trabajan, ni tampoco en los recursos didácticos con los que realizan sus tareas escolares. No es infrecuente tampoco que, si alguna vez aparecen algunos datos sobre ellos, no se sientan reconocidos porque, o bien se basan en informaciones distorsionadas o, lo que suele ser más frecuente, se recurre a noticias, dibujos y fotos que les ridiculizan o desvalorizan[10] (Jurjo TORRES, 2000, cap. IV).

El desconocimiento de los contextos socioculturales del alumnado, —unido en muchas ocasiones a los perjuicios que se fueron construyendo desde hace años acerca de las personas que pertenecen a los colectivos más desfavorecidos— son el mejor caldo de cultivo para generar falsas expectativas acerca de sus posibilidades escolares. Es muy importante no perder de vista que el trabajo en educación está continuamente cruzado por dimensiones afectivas. Tanto estudiantes como docentes son personas cuya interacción conlleva siempre la entrada en juego de las emociones y de las expectativas. Negar esto significa no caer en la cuenta de la importancia de estos factores. Es como aquellos padres o madres que, teniendo varios hijos e hijas, dicen que los quieren a todos de la misma forma. No obstante, en el momento en que se les pregunta a sus hijas e hijos siempre nos informan de que esa expresión no es correcta, pues tienen preferencias. Es únicamente cuando caemos en la cuenta de la importancia de estas preferencias cuando tenemos posibilidades de neutralizar aquellas interacciones que nos resultan más difíciles de realizar con determinadas personas que, en principio, no son de nuestro agrado o con las que nos es más difícil simpatizar.

Las dimensiones emocionales, o sea, los asuntos relacionados directamente con el amor, los cuidados y la solidaridad han estado muy olvidados en los sistemas escolares. Con demasiada frecuencia, el modelo de ser humano que se contempla en las políticas e intervenciones educativas está considerado desde un punto de vista reduccionista. Parece importar solo lo relacionado con las dimensiones intelectuales. Esta pobreza de los aspectos socioafectivos se nota en las escasísimas veces que en los recintos escolares vemos escritas y, mucho menos, pronunciadas palabras como cariño, amor, afecto, amistad, ternura, amabilidad, mimo, dulzura, delicadeza,...

El lenguaje del mercado se está apoderando de los ambientes escolares y, en

consecuencia, el lenguaje de la competitividad, excelencia, créditos, competencias, calificaciones, indicadores de rendimiento, ... se convierte en preponderante. El capital cultural es lo que preocupa y, lo que podríamos denominar como el capital emocional, ni se contempla.

En todo proceso de enseñanza y aprendizaje las dimensiones socioafectivas son de enorme importancia, pues el profesorado en sus interacciones con el alumnado transmite más información de la que es consciente. Los afectos, las emociones se comunican verbalmente, pero sobre todo a través del lenguaje no verbal, de ahí la necesidad de ser plenamente consciente del valor de estas dimensiones en toda interacción didáctica. Es el lenguaje verbal el que más se suele controlar en los procesos de interrelación, descuidando otras formas de comunicación. Los gestos, las expresiones faciales, los tonos de voz, las posturas suelen transmitir con mayor sinceridad lo que se está pensando acerca de la persona con la que tiene lugar la interacción. Este tipo de lenguaje no verbal, en muchas ocasiones, contradice los mensajes orales. Las expectativas que se tienen del otro se comunican de modo más eficaz mediante las manifestaciones no verbales, algo que todo estudiante rápidamente aprende a descodificar; de ahí la responsabilidad de cada docente a la hora de sus interacciones con el alumnado. Un estudiante que se sienta aceptado, que note que su profesora o profesor le valora y confía en él es mucho más fácil que se sienta motivado para aprender y, por tanto, que se esfuerce mucho más.

Los resultados de múltiples estudios, incluidos los del Informe PISA de 2003, ratifican que “los alumnos tienen más probabilidad de iniciar un aprendizaje de alta calidad, usando diversas estrategias, si se sienten adecuadamente motivados, no experimentan ansiedad en su proceso de aprendizaje y creen en sus propias capacidades” (OCDE, 2005-b, pág. 157). Una vez más, se subrayan las dimensiones afectivas, la necesidad que tiene todo ser humano de sentirse reconocido, de captar que es aceptado, y que los demás, sus profesoras y profesores, confían en él. Construir autopercepciones positivas sobre las propias capacidades de uno es un requisito imprescindible. Los experimentos que tienen por base comprobar el efecto Pigmalión o el “efecto halo”, o sea, el papel de las expectativas, siempre redundan en esta necesidad de sentirse aceptado para tener éxito escolar. Cuando en los centros en las conversaciones entre docentes se escuchan expresiones del tipo “ese alumno no tiene pinta de tener muchas luces” o “fulanita es cortita porque su hermana también lo era”, muy probablemente esa intuición acabará convirtiéndose en realidad; algo lógico, pues quien primero la va a percibir y se va a sentir intimidado y dañado en su autoestima es ese alumno

o alumna concreto.

Un profesorado que viva ética y apasionadamente su compromiso con la educación y el futuro del conjunto de estudiantes que tiene en su aula es capaz de superar toda clase de obstáculos. No podemos olvidar la cantidad de veces que estudiantes que son etiquetados por un determinado docente como gamberros, sin capacidades intelectuales, retrasados, vagos y otros calificativos por el estilo, se convierten en todo lo contrario cuando en su camino se cruza otra profesora o profesor que se preocupa por establecer una empatía más positiva con ellos; todos los anteriores epítetos acaban transformándose en positivos. El campo de la Educación Especial nos ofrece un sinnúmero de demostraciones. En la actualidad un porcentaje significativo de personas con Síndrome de Down, o con otras discapacidades parecidas, llegaron a terminar con éxito estudios universitarios, algo que hasta el manual más optimista de, por ejemplo, la década de los setenta consideraba un imposible.

Durante muchos años en el mundo de la educación solo se prestaba una atención explícita a las dimensiones intelectuales, olvidando que los sentimientos, afectos y expectativas positivas son uno de los motores más importantes para movilizar e implicar a las personas. Es decir, las personas no son frías computadoras sin emociones; por el contrario, los afectos y expectativas positivas siempre son las mejores estrategias para conseguir la colaboración y el interés de quien es su destinatario.

Trabajar como docente implica confiar en las posibilidades de aprendizaje del alumnado y transmitirle entusiasmo por las tareas que se le proponen, así como acerca de sus posibilidades de éxito. Saber comunicar entusiasmo y apasionamiento por la cultura y por aprender son aspectos fundamentales de todo proceso educativo.

Desde hace muchas décadas numerosas investigaciones vienen poniendo de manifiesto que alumnas y alumnos tienen distintas necesidades e intereses, condicionados por las culturas y ambientes a los que pertenecen. Por consiguiente, el profesorado tiene que darse cuenta de que debe planificar estrategias diversas de enseñanza y aprendizaje en las que esa variedad de estudiantes pueda sentirse reconocida, tratada con respeto y justicia. Esto implica salvaguardar los derechos del alumnado, rehusando toda clase de conductas de segregación y maltrato, tales como los castigos corporales, insultos y humillaciones verbales y no verbales, abusos sexuales, o cualquier otra conducta

similar. En el caso de la violencia física, en la medida en que socialmente no está aceptada, la institución escolar no la practica. Pero, es preciso ser consciente de que todavía se ejercen otras modalidades de violencia, muy variadas en sus formas, las microviolencias, más difíciles de denunciar ya que suelen gozar de una cierta aceptación social, inconsciente, y están basadas en comportamientos rutinarios y estereotipados que se racionalizan con mayor dificultad. Las humillaciones, actos de intimidación, descalificaciones, bromas pesadas, frases irónicas, desautorizaciones, faltas de respeto, ciertas conductas de silencio, etc., que muchas personas practican, incluso en algunos casos sin una plena consciencia de su dimensión de ejercicio de violencia, son ejemplos de esta modalidad de microviolencias psicológicas que atentan contra la autonomía de las personas, y que tienen efectos tanto o más graves que los derivados de los modelos tradicionales, basados en el castigo físico.

Ningún estudiante puede implicarse verdaderamente en las tareas escolares, ni establecer adecuadas interrelaciones personales con el profesorado si el clima del aula, el ambiente, está cargado de continuas sospechas, de recelo, de falta de confianza. Si el profesorado no está convencido de las posibilidades de éxito de todo su alumnado es casi seguro que los problemas conductuales y las dificultades de aprendizaje harán pronto su aparición.

Un modelo educativo respetuoso con los Derechos de la Infancia y, por tanto, promotor de la participación del alumnado insta a repensar el rol docente. Un profesorado democrático y pedagógicamente innovador está obligado revisar los modelos de interrelación que rigen en sus aulas; se verá forzado a mudanzas en las funciones que debe desempeñar si, además de enseñar unos determinados contenidos culturales relacionados con una asignatura o área de conocimiento concreta, pretende educar ciudadanas y ciudadanos responsables, reflexivos y democráticos. Las tradicionales relaciones de poder no están pensadas para las sociedades democráticas, sino que son el reflejo de otras más autoritarias, dogmáticas y disciplinantes (José GIMENO SACRISTÁN, 2003). En ellas, además, las concepciones hegemónicas acerca de la infancia y de la adolescencia no asumían que esas personas tenían derechos, sino más bien que eran seres malos, perversos a los que había que enderezar.

No resulta fácil cuestionarse a uno mismo y pensar que hay cosas que en nuestra sociedad son únicamente restos de culturas muy tradicionales que fueron conformando un determinado “sentido común”, al margen de procesos de reflexividad que permitan poner a prueba su validez y coherencia. Una

pedagogía autoritaria nunca puede educar una ciudadanía responsable y democrática; su finalidad es adoctrinar y enseñar a ser súbditos, personas sin autonomía, completamente sumisas y dependientes.

Son muchas las personas adultas que creen que el alumnado no es capaz de ejercer de una manera competente sus derechos. El imaginario de una adolescencia anárquica, vaga, aburrida, rebelde y violenta, que reproduce con demasiada frecuencia el cine hollywoodense, explica el miedo a la conformación de climas escolares verdaderamente democráticos. Esta percepción perversa de la infancia y de la adolescencia, reforzada en los últimos años con el eslogan de que no desarrollaron la "cultura del esfuerzo", frena el establecimiento de relaciones de mayor confianza del profesorado con muchos chicos y chicas. Incluso no faltarán docentes que, sin ningún rigor, afirmen que las conductas de la juventud entraron en los últimos años en un proceso de fuerte degeneración. Cada vez son peores, saben menos y su comportamiento es más destructivo y malvado, se escucha con demasiada frecuencia en conversaciones entre personas adultas. Sin embargo, no hay ni una sola investigación que confirme con datos rigurosos esta percepción de la realidad.

La estrategia de responsabilizar y culpabilizar al alumnado de sus fracasos escolares se empareja muy bien con la tendencia a la creación en las sociedades neoliberales y conservadoras de un clima de pánico moral, artificio que utiliza muy bien la derecha neoconservadora (Jurjo TORRES, 2001, págs. 31-40). Se proclama el recrudecimiento de la violencia, la degradación de los valores que orientan la vida de una parte muy importante de la sociedad, se alarma con el crecimiento de los porcentajes de estudiantes con fracaso escolar y, a continuación, se propugna como solución el endurecimiento de los castigos y un mayor rigor en la aplicación de las leyes. Con este clima de fondo, una parte muy importante de la ciudadanía estará dispuesta a renunciar a muchos de sus derechos cívicos y se alegrará de la implantación de un ambiente policial en el que los cuerpos de seguridad del Estado se muevan a sus anchas y sin miramientos. Y, lo que es más importante, sin cuestionarse las raíces más profundas del malestar y de los graves problemas para vivir con dignidad que sufren importantes sectores de la población.

Va a ser la juventud uno de los sectores de la sociedad que más va a sentir estas transformaciones sociales, laborales y culturales, en especial los chicos y chicas de las clases sociales más populares. Jóvenes que las instituciones escolares tienen más dificultades de integrar, dado que los proyectos curriculares que les

ofertan no se adaptan a sus intereses, motivaciones y expectativas. Tengamos en cuenta que, además, cuando este segmento de la población finaliza las etapas de la escolaridad obligatoria es el que está teniendo más dificultades para incorporarse al mercado laboral y, cuando lo consigue, lo hace con contratos de trabajo muy precarios.

Son chicas y chicos de la clase trabajadora e inmigrantes más desfavorecidos los que, asimismo, se encuentran más desorientados, pues los valores y comportamientos más característicos del entorno en el que viven ya no sirven ni para los puestos laborales a los que antes iban destinados. Las conductas machistas y autoritarias, la violencia física y verbal de la que suelen hacer gala los varones de estos grupos y que incluso les servían para moverse en los ambientes de las grandes fábricas con miles de obreros y con unos sindicatos muy activos y reivindicativos, ahora ya no sirven, a no ser para moverse en los ambientes más marginales, entre los propios excluidos sociales. Los nuevos trabajos en el sector servicios demandan otro tipo de conductas cívicas muy diferentes: docilidad, amabilidad, cortesía, respeto a la clientela, una buena imagen,... algo completamente opuesto a la cultura del barrio.

Tampoco este tipo de jóvenes que todavía están en el sistema escolar ven que las promesas de las instituciones docentes, que las consecuencias de esforzarse y aplicarse en el trabajo académico, se hagan realidad en la vida de quienes ya abandonaron el sistema educativo. Por el contrario, en el mundo que la educación promete no está garantizado que, merced a haber estudiado, se puedan encontrar puestos de trabajo dignos y con una gratificación económica suficiente para vivir y hacer frente a sus necesidades e intereses. Esta ruptura entre la formación recibida y las posibilidades en el mercado de trabajo es algo que funciona como motor de desaliento y pesimismo. De este modo se configura una juventud “desafiliada”, sin vinculación con los proyectos existentes en su comunidad. La desafiliación “no necesariamente equivale a una ausencia completa de vínculos, sino también a la ausencia de inscripción del sujeto en estructuras dadoras de sentido. Se postulan nuevas sociabilidades flotantes que ya no se inscriben en apuestas colectivas, vagabundeos inmóviles, de los que es un ejemplo ‘el adenoma’ de los jóvenes desocupados. Lo que les falta no es tanto la comunicación con los otros (estos jóvenes suelen tener relaciones más extensas que muchos miembros de las clases medias) como la existencia de proyectos a través de los cuales las interacciones adquieran sentido” (Robert CASTEL, 1997, pág. 421). La solución, lógicamente, no está solo en las instituciones escolares, ni mucho menos en criminalizar a este sector de la

juventud y encarcelarlos a todos a la menor conducta disruptiva, tal como algunos sectores muy conservadores pretenden. Obviamente, solo con el recurso a la cultura del esfuerzo no hay salida. Es necesario ser conscientes de que se necesitan medidas urgentes coordinadas desde todos los Ministerios y Administraciones implicados en la transformación del actual estado de cosas: medidas de política laboral, de urbanismo y vivienda, de promoción de la cultura, de sanidad y, obviamente, de educación.

Debemos llamar la atención acerca de que, cuando se habla del alumnado y, más en concreto, del más problemático, se suele omitir el análisis de variables como: a qué colectivos pertenecen, en qué ambientes viven, en qué condiciones, etc. Se acostumbra a obviar toda aquella información que mejor contribuiría a dar explicaciones de esos comportamientos disruptivos. Pedir buenos modales e interés a estudiantes pertenecientes a colectivos marginados, excluidos, viviendo con toda clase de penurias y obligados a cursar un currículum academicista, con informaciones fragmentadas, inconexas, sin rigor, con tareas escolares aburridas, mecánicas, sin conexión con la vida cotidiana, es algo verdaderamente injusto. Un profesorado que no sea capaz de realizar análisis semejantes acerca de sus alumnas y alumnos seguramente tendrá muchas dificultades también para establecer buenas relaciones personales con ellos y, de este modo, poder ayudarles y educarlos.

Hay un buen número de investigaciones que vienen poniendo de manifiesto que este tipo de alumnado socioculturalmente más desfavorecido y/o más problemático suele ser el que se asigna al profesorado más novato, al recién incorporado al centro, por tanto con menos experiencia docente e, incluso, al peor preparado (Marie DURU-BELLAT, 2002). Por otro lado, se da la circunstancia de que es el alumnado cultural, social, económica y lingüísticamente más favorecido, el que acostumbra a tener mejor nivel de rendimiento, y el que además dispone de profesorado más motivado y experimentado. No es este, precisamente, el mejor indicador de la existencia de "justicia curricular", de una igualdad de oportunidades, de justicia social.

Estas aulas, en las que además suele concentrarse el alumnado repetidor, no solo ofrecen más de lo mismo que les provocó el fracaso y los problemas de aprendizaje, sino que también es frecuente que opten por tareas escolares más monótonas, aburridas y fragmentadas en las que abundan los ejercicios que inciden machaconamente sobre un mismo tema de estudio. Un ejemplo de este tipo de insistencias son los famosos "Cuadernos Rubio". Si, por ejemplo, tienen

problemas de aprendizaje en las operaciones de sumar, la solución Rubio es que el alumnado realice sumas y más sumas todas descontextualizadas en el "cuaderno de sumas - sin llevar" y en el de "sumas - llevando". Pero, la monotonía y la repetición no sirven sino, en el mejor de los casos, para el desarrollo de ciertos músculos, pero nunca para el aprendizaje escolar. Todo lo contrario de lo que sucede, por ejemplo, con las "escuelas aceleradoras[11]" promovidas por Henri M. LEVIN (1988, 1989, 1991 y 1995) en los Estados Unidos de Norteamérica, destinadas a niños y niñas de los grupos sociales más desfavorecidos y con problemas escolares, basadas en generar altas expectativas de cada estudiante, considerándolos con excelentes capacidades y, por consiguiente, proporcionándoles experiencias de enseñanza y aprendizaje muy relevantes. Un elemento clave en estas instituciones aceleradoras es un profesorado que demuestra siempre confianza en las capacidades de su alumnado y, por tanto, sabe contagiarles optimismo y les eleva constantemente su autoestima; que insta la participación del alumnado para ayudarles a ejercer como ciudadanas y ciudadanos también en el seno de las instituciones escolares.

La participación conlleva un compromiso de responsabilidad para con todos los demás; con quienes, en un clima de libertad, están comprometidos en el logro de bienes colectivos y comunes. La autoridad se conquista en la participación en escenarios que funcionan con formas democráticas; de lo contrario, estaremos ante situaciones de autoritarismo. Los premios, controles y sanciones ante determinados comportamientos cobran legitimidad en la medida en que se discuten, aprueban e implementan democráticamente. Es así cómo las personas aprenden el valor del respeto y de la responsabilidad, a tomar en consideración a las demás personas y a comportarse de manera cortés, solidaria y democrática.

Habría que preguntarse hasta qué punto la conflictividad y la violencia escolar, la inmensa mayoría de las veces, no son el fruto de modelos autoritarios y de una considerable falta de habilidades sociales de muchos de los docentes que trabajan en los colegios, institutos y universidades.

No faltarán quienes piensen que es un error incentivar la participación del alumnado, la toma de decisiones y la asunción de responsabilidades que se derivan del ejercicio de la democracia, alegando que la vida fuera de los centros escolares no se singulariza por la existencia de espacios en los que se vive la democracia, pues tanto sus hogares como los lugares de trabajo y recreativos que existen en su comunidad no se rigen precisamente por modelos organizativos y de toma de decisiones democráticas; más bien, todo lo contrario. Lo que es más

frecuente encontrar como motor de la vida es el egoísmo, la violencia, el autoritarismo de quien ocupa un puesto jerárquicamente superior; lugares en los que es peligroso opinar de un modo diferente al de los jefes, donde no es nada fácil exigir los derechos que, por ejemplo, están recogidos en las Constituciones de los Estados democráticos, en la Declaración Universal de los Derechos Humanos y en la Convención sobre los Derechos de la Infancia.

Para determinadas personas adultas, normalmente conservadoras o teofundamentalistas, la institución escolar debe también preparar al alumnado para sobrevivir en el mundo actual, donde la injusticia, la violencia, la maldad, la insolidaridad, la competitividad y el "sálvese quien pueda" son los valores dominantes. Quien así opina es previsible que sea una persona cuyo paso por el sistema educativo tuvo más que ver con un fuerte proceso de "adoctrinación" e instrucción, que no de educación. Son personas que consideran que en nuestro mundo nada se puede cambiar. Olvidan, no obstante, que siempre fue la utopía lo que hizo que el mundo progresara y que muchos pueblos hayan superado modos esclavistas, feudales, nazis, dictatoriales, dominantes en otros momentos del pasado.

Si los frutos de tales luchas sociales convirtieron a la democracia en un modo de vida indiscutible, ahora toca hacerla realidad en todos los ámbitos de la vida social, o sea, en el núcleo familiar, escolar, laboral, en las organizaciones sociales y políticas, en las instituciones económicas, culturales, religiosas, recreativas y de ocio.

En el fondo, quienes no luchan por democratizar los espacios en los que viven son quienes tienen miedo a la libertad, personas cobardes tanto para luchar por sus propios derechos como por los de los demás; son quienes nunca fueron educados para y en libertad.

En las instituciones escolares democráticas el alumnado tiene clara conciencia de que el profesorado está interesado en sus opiniones, que se halla abierto al diálogo sincero, sin trampas. Son estudiantes que ven cómo sus ideas son tomadas en consideración, que perciben que su participación explica los modos de organización del centro y el trabajo que se desarrolla en las aulas.

10. DIFICULTADES PARA RELACIONARSE CON LAS FAMILIAS

La mayoría del profesorado tiene problemas importantes para relacionarse con las familias, fundamentalmente por falta de desarrollo de habilidades sociales y carencia de información que posibilite las interacciones y la comunicación. Algo que se complica todavía más en el momento presente ante la diversidad cultural expresada en la pluralidad de idiomas, conocimientos, valores, ritos, hábitos, expectativas, ... que caracteriza a las familias de los alumnos y alumnas de un mismo centro escolar. Nunca en el pasado el profesorado se ha encontrado con la disparidad de culturas que en este momento tiene en sus aulas.

No podemos ignorar la fuerte influencia que la familia desempeña en el éxito escolar y, por consiguiente, también en el fracaso. Tanto el nivel cultural como, en concreto, el estímulo y apoyo emocional a hijos e hijas son factores que inciden en el rendimiento escolar. Entre las explicaciones de los mejores rendimientos académicos, las investigaciones e informes educativos sacan constantemente a la luz la existencia de una familia que se preocupa por el estado de ánimo, el rendimiento y las dificultades de sus hijas e hijos en el colegio; en el hogar se fomentan los hábitos de lectura y se demuestran diariamente; se les anima y presta ayuda tanto en sus tareas escolares como extraescolares y en el control del tiempo de ocio.

Normalmente, detrás de las situaciones de fracaso y abandono escolar se encuentran familias muy pobres, desestructuradas, pertenecientes a minorías étnicas marginadas, con muy bajo nivel cultural, mujeres abandonadas por sus maridos y en situación de pobreza. Pero, en una importante investigación desarrollada por Reginald M. CLARK (1983) en Chicago, sobre la importancia del contexto familiar en el éxito y fracaso escolar de estudiantes negros, se pudo constatar que no siempre estas características estructurales de las familias son tan definitivas a la hora de predecir y explicar el rendimiento escolar del alumnado. En cambio, subraya que los indicadores más importantes del rendimiento académico tienen que ver con los hábitos, apoyos y afecto que estas familias ofrecen a sus hijas e hijos, por ejemplo: ser optimistas acerca de sus posibilidades de éxito, interesarse por su trabajo y sus dificultades en las tareas escolares, mantenerse en contacto con el profesorado para reforzar pautas de

educación, establecer normas de comportamiento y límites con claridad,... Este tipo de comportamientos sería la clave para proporcionar a este alumnado "destrezas de supervivencia en los centros de enseñanza", para facilitar su éxito escolar.

Si el éxito escolar no es inevitablemente dependiente de la estructura de familia y de sus niveles culturales y de ingresos, las madres y padres pueden aprender a inculcar este tipo de destrezas de supervivencia en su prole, con lo cual el rol del profesorado también en esta misión es clave.

Sobre la base de datos concluyentes en esta dirección, obtenidos de numerosas investigaciones, también el Informe PISA de 2003 indica que "un objetivo fundamental de la política educativa, por tanto, puede ser el apoyo a los padres, sobre todo los que tienen una educación limitada, para facilitar sus interrelaciones con sus hijos y con los colegios de sus hijos y contribuir a mejorar el aprendizaje de los chicos" (OCDE, 2005-b, pág. 168). Esta línea de política educativa cobra mayor importancia en la actualidad, cuando el número de familias inmigrantes con muy significativos déficits culturales y sin recursos económicos no hace sino incrementarse.

La buena comunicación entre las familias y el profesorado conlleva muchos beneficios para ambos interlocutores, pues compartir información, además de facilitar una mejor integración de niñas y niños en las instituciones de enseñanza, contribuye a mejorar sus aprendizajes. Asimismo, tanto las madres y padres como el profesorado se sentirán más respaldados en sus respectivas funciones.

Es imprescindible acercarse a las familias para implicarlas en la educación, no esperar a que sean ellas las que demanden una mayor participación. Conviene tener en cuenta que, en muchas ocasiones, son las familias más desfavorecidas étnica, social, económica y culturalmente quienes suelen ver con mayor temor y recelo al profesorado. Con frecuencia, muchas madres y padres de este tipo de familias se quejan de que, pese a su preocupación e interés, las direcciones de los centros y el profesorado no les mantienen suficientemente informados sobre sus derechos y posibilidades de colaboración (Gill CROZIER, 2005). Y cuando realizan esfuerzos para obtener alguna información, a menudo son etiquetados de agresivos y tratados con desdén por el profesorado.

Obviamente, son las familias más desfavorecidas las que con mayor frecuencia

necesitan ayuda y estímulos para ayudar a sus hijas e hijos en los centros de enseñanza, por tanto, es necesario hacerles ver que su participación es posible y positiva; poniendo empeño en que constaten que su colaboración es indispensable. Se logrará un clima de auténtico diálogo con los progenitores cuando puedan comprobar que sus ideas son escuchadas, que se valora muy positivamente su implicación en la gestión de la vida cotidiana de los centros.

Existe una importante desorientación en la familias de las clases populares y, mayor aún, entre las inmigrantes sobre lo que se considera una educación de calidad, así como ante las opciones que deben tomar sus hijas e hijos cuando deben elegir asignaturas optativas y especialidades. Son estas familias, asimismo, las que tienen mayores dificultades para entender y valorar los proyectos educativos innovadores que se desarrollan en las aulas. Las pedagogías invisibles (Basil BERNSTEIN, 2001) que explican muchas de las más interesantes innovaciones pedagógicas son admitidas de mejor grado por las familias más cultas, acostumbradas a moverse con más facilidad en un mundo de mayor flexibilidad e incertidumbre. Son propuestas curriculares en las que, en la práctica, solo el profesorado conoce las reglas que organizan su propuesta didáctica; donde son menos visibles las pautas que permiten a cualquier observador externo saber si las tareas escolares en las que está implicado el alumnado se realizan adecuadamente o no[12].

Las pedagogías invisibles son la base de proyectos pedagógicos que intentan respetar y acomodarse a la idiosincrasia de cada estudiante, a sus ritmos de aprendizaje, conocimientos previos y a sus inteligencias dominantes; por tanto, trabajan con una mayor diversidad de recursos didácticos, una mayor variedad de tareas escolares; como modelos de organización del espacio y del tiempo más flexibles, así como con estrategias de evaluación que realizan un seguimiento más continuado de una gama mayor de factores y conductas del alumnado. Una peculiaridad de estos modelos didácticos es que la visibilidad del control sobre el alumnado es menor, pues procuran incidir más en los procesos de aprendizaje, tratando de desarrollar un mayor control del alumnado sobre sus propias estrategias específicas de aprender a aprender.

Estas filosofías pedagógicas más invisibles juegan a favor de las clases más cultas. Hay que tener presente que niñas y niños de las clases medias y altas, normalmente, aprenden con mucha facilidad a moverse en ambientes donde las normas y reglas no siempre son verbalizadas explícitamente, pero desarrollan muy pronto importantes dosis de confianza en sí mismos, que les permiten

aprender a intuirlas. Son personas a las que se les escucha y entiende, se les ama, están habituados a que se respete su punto de vista, disponen de espacios propios en el hogar, se les permite elegir,... Son demasiadas las familias de las clases bajas e inmigrantes que no pueden verse reflejadas en este espejo.

Educar hoy conlleva tener una familia comprometida y preocupada por la educación; con información sobre el sistema educativo y los proyectos educativos que se desarrollan en el centro en el que están escolarizados sus hijas e hijos; sabiendo lo que significa en la actualidad ser una persona educada, culta, sensible, solidaria, crítica y democrática. Una familia con posibilidad de destinar recursos económicos a esta misión o con información sobre cómo acceder a los recursos públicos que la comunidad dedica a la educación; con tiempo libre para participar en el centro escolar de sus hijas e hijos, para realizar un seguimiento de sus progresos, etc.

Un profesorado comprometido con proyectos verdaderamente educativos está obligado a tener un conocimiento de las comunidades donde se ubican los centros, así como de quienes son sus estudiantes, y las peculiaridades de sus familias. Solo de esta forma se puede construir un currículum relevante y poner coto al tedio, superficialidad de los aprendizajes y a las poco motivadoras tareas de enseñanza y aprendizaje. Es preciso ser conscientes de que la dimensión monocultural sigue demasiado presente en muchas aulas; todavía existe un importante sector del profesorado que no acaba de entender el significado y las implicaciones del concepto diversidad. Conviene tener muy presente que la diversidad no tiene que ver únicamente con la presencia o ausencia de estudiantes extranjeros, con la diversidad cultural, sino también con las diferencias en el desarrollo psicomotor, afectivo, cognitivo, en los tipos de inteligencia dominante, en los modos de sociabilidad, en los conocimientos ya adquiridos, en los valores por los que se orientan las familias del alumnado, etc.

Una institución escolar, como comunidad de vida, debe estar dispuesta a emplear mucho tiempo para establecer relaciones personales, basadas en la confianza y en las expectativas positivas, tanto con el alumnado como con sus familias.

Siempre existe una alta correlación entre fracaso escolar y pobreza. Las niñas y niños no pueden atender a las demandas del profesorado cuando los problemas en sus familias y en sus barrios y pueblos son de gran envergadura, cuando su llegada a casa es un momento de comienzo de la angustia y el miedo ante la reacción violenta e incontrolada de su padre o de su madre.

No se trata de incrementar solo la autoestima y las expectativas del alumnado sino también de sus familias y de las demás personas que componen su vecindario respecto a las posibilidades de aprender y progresar en los centros de enseñanza.

Un ejemplo de actuación, en la línea de procurar una mayor implicación de las familias son las “Escuelas de madres y padres”. Experiencia que surge en momentos históricos de mayor dinamismo político; en nuestro contexto, en los años siguientes a la desaparición de la dictadura y, por tanto, en los años en que los proyectos de participación se vivían con la ilusión de una democracia recién estrenada y en la que se ponían las mejores esperanzas para la transformación de la sociedad, para la construcción de un mundo más justo, solidario y democrático.

Pero la década de los ochenta, momento en el que ya incluso las leyes educativas refuerzan algo más la participación de la familia y de la sociedad, coincide, por una parte, con el avance de un falso profesionalismo entre un sector importante del profesorado, que considera que no tiene por qué dar tantas explicaciones de lo que hace y, por otra, con el miedo de muchos docentes a ver cuestionada su profesionalidad por las familias. Algo que explica los horarios de atención a las familias que establecen algunos centros y que resultan imposibles de cumplir por la mayoría de los progenitores, pues se hacen coincidir con sus horarios de trabajo. Profesionalidad no implica incomunicación y negarse a debatir ideas y propuestas pedagógicas, sino todo lo contrario: ser capaz de dialogar, contrastar y pactar con los propios destinatarios del servicio propuestas de intervención con las que todas las personas implicadas se sientan corresponsables.

Asimismo, es importante darse cuenta de que la experiencia frustrante de muchos ex alumnos y ex alumnas no debe ser el marco que actúe como principio de realidad para el alumnado más joven de esa familia o comunidad. De ahí, la necesidad de considerar las denominadas zonas escolares de especial atención.

El hecho de que sea en los barrios con población más marginal donde acostumbran a estar los centros de enseñanza con mayores problemas debería llevar a considerarlos como “zonas de especial atención” y, por consiguiente, destinatarios de un mayor volumen de recursos económicos. De este modo, este tipo de instituciones escolares podrían disponer de una mayor cantidad y variedad de recursos didácticos, con mejores instalaciones materiales y, lógicamente, de la ayuda del mejor profesorado y de otros profesionales con

posibilidades de alterar ese estado de cosas (asistentes sociales, especialistas en mediación escolar, en educación social, en informática, documentalistas para las bibliotecas escolares,…). Asimismo, es preciso subrayar que en estas zonas se requiere de un trabajo interministerial. De lo contrario lo que se asume es el implícito de que las instituciones escolares son completamente autónomas, responsables en exclusiva de los resultados académicos de sus estudiantes.

Es preciso denunciar que seguimos estando condicionados por un tipo de análisis y de investigación construido desde un empirismo abstracto que ignora las dimensiones culturales, políticas, sociales e históricas, aunque en el discurso más retórico se utilicen esas dimensiones, pero como muletillas, como fórmulas hueras.

Educar bajo principios de justicia social obliga a dar más apoyos a quienes tienen más déficits.

Un peligro y un freno muy importante para establecer este tipo de interrelaciones con las familias socialmente más desfavorecidas radica en el avance de las políticas neoliberales y su proyecto de mercantilizar las instituciones educativas.

La concurrencia de todos contra todos que caracteriza las relaciones en la sociedad neoliberal se instaura también en el sistema educativo haciendo no solo que cada estudiante vea en sus compañeros y compañeras un rival con el que competir de cara a lograr un mejor expediente académico y con el que tener mayores posibilidades en los concursos públicos por un puesto de trabajo el día de mañana, sino también que los centros de enseñanza compitan entre sí por atraer a los hijos e hijas de las familias con mayor poder social y económico y, en consecuencia, garantizarse un clima escolar sin conflictos y con estudiantes más motivados y con mayores facilidades para los aprendizajes académicos.

Esta filosofía neoliberal convierte a cada estudiante y a su familia en consumidores que tienen que aprender a desarrollar estrategias adecuadas de negociación con los centros y con cada docente para garantizarse la debida atención. De este modo, las familias se convierten a su vez en elementos de presión para definir políticas educativas en las que únicamente se tengan en cuenta sus intereses y necesidades, por consiguiente, poniendo impedimentos, más o menos contundentes, para que los niños y niñas de otras familias pertenecientes a otros grupos sociales y etnias más desfavorecidas puedan acceder a las mismas instituciones que las que consideran como “suyas”. Una

concepción semejante es el reflejo de una institución escolar concebida cual "club", en el que se realizan exclusivamente los proyectos de los socios y, lo que es más característico, se impide la entrada a cualquier otra familia que no sea miembro de dicho club.

La búsqueda de la excelencia escolar se deja casi por entero en las manos de las familias (ver Cap. III, "La privatización del sistema educativo", Jurjo TORRES, 2001), ante un Estado que delega en el mercado sus responsabilidades. Las lógicas consumistas y egoístas con las que las familias de las sociedades neoliberales eligen los centros escolares, así como más tarde las materias optativas y especialidades encuentran explicaciones convincentes cuando introducimos en el análisis variables como clase social, raza, etnia, género, sexualidad, etc. No todas las familias disponen de información de la misma calidad y actualidad para realizar sus tomas de decisión.

Pero, no se debe olvidar que el profesorado de Educación Secundaria y Bachillerato suele tener mayores dificultades en el establecimiento de relaciones con las familias de su alumnado, no únicamente por la reducida formación psicopedagógica que se exige para acceder a este nivel del profesorado, sino también porque estas etapas no eran obligatorias, sino selectivas y, por tanto, el alumnado perteneciente a los sectores sociales más desfavorecidos o con discapacidades no solían acceder en un número significativo a esos centros.

Las temáticas relacionadas con buscar la implicación de las familias, hasta el momento, no suelen ser una prioridad en la formación inicial del profesorado en las Facultades de Ciencias de la Educación. Muy rara vez se plantea esta temática en las diferentes materias que componen el currículum de su formación. Incluso, las reformas conservadoras del sistema educativo, como la Ley Orgánica de Calidad de la Educación (LOCE) llegaron a recortar de una manera importante la participación de las familias y otros colectivos sociales en las instituciones escolares. En una época donde la lucha por la democracia y la justicia social son necesidades urgentes, las instituciones escolares son una de las claves para formar una ciudadanía suficientemente capacitada para seguir en ese objetivo; lógicamente el apoyo de las familias es algo necesario, pero para ello se precisan docentes con una preparación suficiente y una sensibilidad adecuada.

11. EL PROFESORADO COMO ÚNICO RESPONSABLE DE LA CALIDAD DE LA EDUCACIÓN

Vivimos en un momento histórico caracterizado, asimismo, por la existencia de un clima social y político que responsabiliza únicamente al sector docente de la calidad de los procesos de enseñanza y aprendizaje que tienen lugar en los centros escolares de la red pública, e invisibiliza las obligaciones del resto de las Administraciones del Estado y de las Comunidades Autónomas. Una prueba de este ataque al profesorado de la enseñanza pública, es el trasvase de estudiantes hacia las redes de la enseñanza privada y concertada, así como el fenómeno de la desescolarización. Un ejemplo de este tipo de propuestas que ya optan por prescindir de una manera rotunda de los centros escolares es el movimiento de la "escuela en casa" ("home school"), "crecer sin escuela" o, como algunas personas denominan, de "objeción escolar" (Jurjo TORRES, 2001, págs. 115-129).

Este clima, asimismo, repercute en la desvalorización de la figura docente como funcionario público. Figura que muchas personas consideran equivalente a la de un profesional vago, un tanto autoritario, que hace lo que le da la gana, en función de su propia conveniencia, y a la que nadie puede contrariar. Esto, de ser cierto, sería culpa de la propia Administración a la que le interesaría propagar esa imagen para así "adelgazar" el Estado, es decir, desentenderse de los centros de la red pública y caminar a pasos agigantados hacia una total privatización del Sistema Educativo. Si existen desmanes, la Administración dispone de un cuerpo de Inspección que tiene entre sus tareas, evitar los comportamientos corruptos del funcionariado. Se olvida de que esta figura contractual fue creada para garantizar la libertad de cátedra, la libertad de pensamiento en los procesos de enseñanza y aprendizaje, pues su contrato no depende del color político de quienes en cada momento gobiernan. Algo que, por ejemplo, los "idearios" de centro de la enseñanza privada no garantizan, pues allí rige la regla de "quien paga, manda".

No podemos olvidar que la figura del funcionariado es la garante de hacer realidad el carácter laico del Estado y, por consiguiente, de las instituciones escolares. En este sentido, dada la manipulación que de este mandato

constitucional se viene realizando, a través de las redes de medios de comunicación que promueven y controlan los grupos conservadores y fundamentalistas cristianos, conviene aclarar bien qué se quiere decir cuando decimos que las instituciones públicas deben ser laicas. Según el jesuita José Ignacio GONZÁLEZ FAUS (2005), responsable del Área Teológica de Cristianisme i Justicia, el origen etimológico de la palabra laico nos puede ser de gran ayuda. Laico viene del griego laos que significa pueblo, y podemos decir que es prácticamente sinónima de la otra palabra con la que en griego se denomina pueblo, dêmos, de la que viene nuestra democracia. Una sociedad laica es una sociedad regida por el pueblo, y no por otros poderes, por sagrados que se les considere. De ahí que, según este intelectual jesuita, cuando hablamos de laicidad lo que estamos diciendo es que "un estado laico (un estado democrático) es 'lego' en materias religiosas. Esto significa exactamente que no sabe o no toma postura ante ellas; no precisamente que es agnóstico o indiferente (pues esto ya son tomas de posición) sino que es 'prescindente' ante las preguntas últimas y los problemas cosmovisionales. Y, dado que la religión es cosa de los ciudadanos concretos, se trata de una prescindencia respetuosa. Salvo, naturalmente, cuando las religiones o las cosmovisiones se vuelven delictivas (ellas y no alguno de sus individuos concretos)" (2005, pág. 4).

El laicismo es la mejor manera de ser respetuoso con las creencias religiosas de quienes comparten un mismo centro de enseñanza, pues en ningún momento los procesos de adoctrinamiento religioso o ideológico tienen lugar aprovechando una audiencia cautiva. Una educación laica es la vía para educar una ciudadanía respetuosa con todas las ideas y creencias que no atenten contra los Derechos Humanos. Todo lo contrario de un centro donde, en una determinada hora del día, el alumnado se separa en distintas aulas para acudir cada uno a una clase diferente, pero caracterizada por la crítica de todas las demás por vivir en la herejía. ¿Cómo educar una ciudadanía respetuosa y tolerante si a la misma hora en grupos aislados se estudia: cristianismo, islamismo, budismo, confucionismo, hinduismo, judaísmo, sintoísmo, taoísmo, vudú, agnosticismo, ateismo,...? ¿Cómo imaginar el reencuentro en el patio de recreo de quienes la hora anterior están aprendiendo que todos los compañeros y compañeras de los otros grupos viven en pecado y sus planteamientos están plagados de errores y mentiras?

Una educación laica no es sinónimo de desconocimiento de las culturas religiosas, de la historia y sociología de las religiones, sino de su estudio desde ópticas laicas; no se procura la conversión o la reconversión, ni mucho menos se intenta incitar a la difamación de las distintas religiones y creencias.

Un sistema educativo laico es, asimismo, una manera de volver a dotar de sentido a las iglesias, seminarios y conventos, como lugares de catequesis. Es la mejor vía para recuperar las funciones originarias de estas instituciones, volver a considerarlas como espacio de culto, pero también de catequesis, no únicamente como espacios museísticos y/o de hospedaje.

Una enseñanza laica debe prestar atención a los intentos, más o menos disimulados, de adoctrinación a través de los contenidos de las distintas áreas de conocimiento y asignaturas del curículum. No debemos olvidar que la mayoría de los libros de texto de Ciencias Sociales y Educación Artística funcionan como "asignaturas cristianizadas", en la medida en que incorporan lecciones, unidades didácticas y, sobre todo, explicaciones de claro contenido religioso, como por ejemplo: "La Navidad", "Los Reyes Magos", "La Semana Santa",...

Apostar por la enseñanza laica es la mejor manera de educar una ciudadanía democrática, solidaria y tolerante. En este sentido conviene no olvidar que "la verdadera tolerancia no es indiferencia a las ideas o escepticismo generalizados; supone en realidad una convicción, una fe, una elección ética y, al mismo tiempo, la aceptación de la expresión de las ideas, convicciones y elecciones contrarias a las nuestras" (Edgar MORIN, 2001, pág. 123). Es obvio que la tolerancia tiene que ver con las ideas y actividades respetuosas con los Derechos Humanos y, por tanto, no puede confundirse con la indiferencia ante conductas de degradación, de agresión y con asesinatos destinados a la defensa de ideales. Las aulas, como subraya Edgar MORIN (2001, pág. 138) deben ser "el lugar de aprendizaje del debate argumentado, de las reglas necesarias para la discusión, la toma de conciencia de las necesidades y los procesos de comprensión del pensamiento de los demás, de la escucha y el respeto de las voces minoritarias y marginadas".

12. AMBIENTE SOCIAL DE ESCEPTICISMO Y BANALIZACIÓN

El trabajo docente en los centros precisa tomar en consideración la realidad de un ambiente social de escepticismo, superficialidad y banalización que lo contamina todo, construido y reforzado por los medios de comunicación de masas. Vivimos en momentos en los que existe un poder descontrolado en una gran proporción de los medios de comunicación de masas y de la publicidad que neutraliza, anula y contradice, en muchísimos casos, el trabajo que se desarrolla en los centros escolares.

No obstante, tampoco se puede perder de vista el notable distanciamiento que existe entre un importante sector del profesorado, así como de la inmensa mayoría de las instituciones de enseñanza y el ámbito de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación. En este sentido, es preciso repensar el mundo de la infancia y, en particular, el de la adolescencia en relación con este nuevo entorno. Un mundo en el que, durante estas dos últimas décadas, es decisiva la influencia de la televisión, las emisoras de radio juveniles, la publicidad, Internet, los videojuegos, la telefonía móvil, los cómics, las revistas para adolescentes y los reproductores de MP3. Estos recursos se convirtieron en esenciales en su entorno cotidiano y son elementos clave en la conformación de sus rutinas básicas. Frente a este nuevo medio no es raro encontrarnos todavía con algunos docentes profesando una especie de fundamentalismo educativo que demoniza toda esta nueva cultura y estos nuevos recursos de comunicación, información, aprendizaje y de utilización del tiempo de ocio.

Frente a este nuevo universo tecnológico muchos docentes se sienten desorientados e, incluso, son bastantes los que se resisten a conocerlo e incorporarlo en su ambiente y rutinas cotidianas. Su desconcierto es grande y, como mecanismo de defensa, construyen un discurso nostálgico en el que se inventan unas épocas pasadas fantásticas en las que se ven a sí mismos y a las demás personas de su entorno como buenos estudiantes, aplicados y obedientes, así como a un profesorado al que respetaban, obedecían y valoraban muy positivamente. Sueño que se rompe cuando cualquiera revisa los análisis que en aquellos momentos se publicaban, tanto en la prensa como en los libros y revistas más especializadas, acerca del estado de cosas en el sistema educativo.

O también, cuando volvemos a abrir y releer los libros de texto, libretas y apuntes que contienen los saberes que se consideraban útiles e indispensables para comprender y participar tanto en aquellos momentos en la vida de su comunidad como para ser ciudadanas y ciudadanos en el momento presente.

Esa nostalgia indulgente y fantasiosa acerca de todo tiempo pasado dificulta enormemente la comprensión y valoración de la juventud actual. El mundo contemporáneo es consecuencia de transformaciones vertiginosas y muy radicales. La globalización, la desterritorialización, la facilidad de las comunicaciones explica que tanto lugares, como culturas e instituciones se manifiesten como híbridas. Espacios en los que conviven personas de diferentes culturas, idiomas, religiones, creencias y costumbres; en síntesis, con identidades distintas y múltiples. Ámbitos en los que esas personas se sienten saturadas de estímulos que les incitan a consumir constantemente. Una notable saturación informativa a través de toda clase de nuevas tecnologías condiciona la vida cotidiana y, por consiguiente, cada una de las múltiples decisiones que cada persona realiza día a día.

Este mundo consumista y voluptuoso, donde se busca con insistencia estar en un ambiente de maravilloso glamour y confort, viene fomentado por una nueva economía libidinal (Jean-François LYOTARD, 1990). Economía que aprendió a estimular muy eficazmente y de una manera continuada, nuevos intereses y deseos, explotando los sentimientos, instintos y pulsiones de las personas, tratando de convertirlas en seres siempre ansiosos, insatisfechos y estresados. Este nuevo universo es, por tanto, algo que precisa conocer en profundidad el profesorado para aprovecharlo en lo que tenga de valioso y para hacerle frente de un modo eficaz en todo aquello que contribuya a la deshumanización, a la alienación y opresión de las personas.

El mundo glamouroso de la publicidad, de la cultura de consumo y ocio que producen las grandes multinacionales destinadas al entretenimiento y a transportarnos a mundos de fantasía y de ensueño, no es nada raro que contradiga el mundo de valores que las instituciones escolares y el profesorado, así como los padres y madres consideran más importantes.

Si siempre la cultura juvenil tuvo como razón de ser transgredir el mundo de las costumbres y valores de los adultos, en la actualidad este motivo es todavía de mayor intensidad. La ruptura de los códigos que fomentan y tratan de inculcar la mayoría de las personas adultas en la juventud, ahora ya no es algo solo típico de

la adolescencia, sino también de la infancia. Niñas y niños se incorporaron a este nuevo mundo consumista e informacional, con gran entusiasmo e impetuosidad.

A la cultura de la transgresión juvenil hay que añadir ahora, la cultura de la transgresión infantil. Para darnos cuenta de este nuevo fenómeno, no tenemos nada más que ver el fuerte impacto y aceptación que tiene entre la infancia series de dibujos animados como “Shin-Chan” o “South Park”. “Shin-Chan” tiene como personaje principal a un niño de 5 años, descarado, provocador, grosero, gamberro y que no para de meterse en líos. En el caso de “South Park”, aunque esta serie va dirigida principalmente a adultos, todos los estudios de audiencia constatan que son muchos los niños y niñas que la siguen. Esta serie tiene como protagonistas a un grupo de niños y niñas que van a la escuela del pueblo, de South Park. A través del seguimiento de sus vidas se va narrando la vida exagerada y desesperanzada de diversos personajes, pero siempre con una perspectiva procaz, gamberra, guarra y sexista. Aunque desde una mirada adulta puede releerse de modo completamente diferente, como una forma de análisis fuertemente irónica y crítica de la realidad, de los valores dominantes conservadores, sin embargo, desde el punto de vista infantil este matiz resulta más difícil de captar.

Otra serie de dibujos animados de gran impacto, pero esta vez entre el colectivo adolescente, es “Beavis and Butthead”. Dos descerebrados adolescentes, fuertemente machistas, fracasados escolares, violentos y con un lenguaje grosero muy provocador; personajes que lo único que valoran son determinados grupos de música heavy metal. No obstante, los propios adolescentes perciben esta serie ya desde el primer momento como una sátira ácida y subversiva frente a las normas y valores autoritarios típicos de las sociedades conservadoras.

Desafiar el orden establecido se está convirtiendo en uno de los estímulos más potentes para divertirse y, lo que es más importante, para construir la propia identidad como niño y niña, y por supuesto como adolescente. Esta filosofía de desafío del orden establecido y de creación de otros mundos alternativos siempre fue algo distintivo del colectivo adolescente, pero ahora podemos constatar cómo se están rebajando las edades de entrada de este tipo de comportamientos.

El mensaje que con mayor insistencia se divulga de las nuevas redes de comunicación e información es que la transgresión de los valores y normas sociales dominantes produce placer y, lo que es más importante, que este es el camino para un óptimo reconocimiento como igual por los compañeros y

compañeras. Si la cultura de la transgresión y la del consumo explican la construcción de las identidades infantiles y juveniles, es evidente que las instituciones escolares van a convertirse también en territorios en los que chicos y chicas van a tratar de desenvolver todo un conjunto de acciones, en los que van a desplegar toda una serie de comportamientos para reafirmarse como tales frente a las personas adultas, en este caso, frente al profesorado.

El mundo de la moda refleja muy bien este afán de diferenciación frente al universo adulto. La publicidad con la que se incita al consumo y se generan los deseos y las necesidades que movilizan tanto a la infancia como al colectivo adolescente es un reflejo, en la mayoría de las ocasiones, de esta nueva construcción de las identidades. Ser uno mismo, estar a la moda, exige diferenciarse visiblemente de las personas adultas, lo que obliga a recurrir a modos de hablar, vestirse, comportarse, expresarse y de disfrutar típicos solo de la infancia o de la juventud. Las conductas, lenguajes y valores juveniles sirven para marcar los límites entre su mundo y el adulto.

En las producciones culturales que realiza la juventud, las personas adultas muy rara vez son presentadas con valores o como modelos a imitar, más bien, todo lo contrario. La ridiculización de lo establecido, cuya génesis otorgan a las personas adultas, sirve para definirlas como culpables y, por tanto, para no otorgarles ningún poder como modelos a imitar. Las figuras de padre, madre, así como las de profesora y profesor aparecen presentadas casi constantemente como seres chapados a la antigua, trasnochados, puritanos, incapaces de comprender la realidad actual y, por ello, tampoco a las nuevas generaciones.

La cultura mediática típica de esta sociedad consumista se dirige a la movilización de sueños, deseos y pulsiones, pero sin llegar a despertar a la razón, sin procurar incidir en la reflexibilidad. Un ejemplo típico es la publicidad y la rapidez de sus mensajes e, incluso, su estrategia de querer lanzar sus contenidos de un modo un tanto subliminal, para evitar los umbrales de una percepción más consciente. Conviene darse cuenta, asimismo, de que los contenidos de este tipo de medios de comunicación se presentan con unos marcados sesgos. La opción utilizada es la dulcificación; presentar una realidad descontextualizada, cual si viviéramos en un paraíso. Por consiguiente, lo normal es que se oculten o silencien las discriminaciones que las personas sufren en función de su clase social, género, etnia, sexualidad, idioma, religión, nivel de capacidades, etc.

Con unos medios de comunicación de masas que, de manera machacona, difunden este tipo de mensajes, las instituciones docentes es lógico, en cierta medida, que aparezcan ante los ojos de la infancia y de la juventud como algo, asimismo, antiguo, rígido, nada atractivo y, además, donde no es previsible aprender cosas verdaderamente relevantes e interesantes para la vida cotidiana. En numerosísimas ocasiones, van a ser las recompensas extrínsecas el verdadero motor capaz de explicar sus actitudes y su esfuerzo en las aulas. Estudiar para aprobar se hace, pero solo para poder recibir a cambio algún regalo, para disponer de más tiempo para jugar, para salir con la pandilla, para ir al cine, para acceder a Internet, etc.

13. POLÍTICAS DE MERCANTILIZACIÓN Y PRIVATIZACIÓN

El avance de las políticas económicas neoliberales es el mejor aval del fuerte peso de estereotipos mercantilistas que acaban por presentar a las iniciativas privadas y, por tanto, a las instituciones escolares privadas, como las únicas eficientes y responsables. El avance del mercantilismo y utilitarismo está directamente relacionado con el crecimiento de los procesos de desmantelamiento de la enseñanza pública. En este camino están siendo decisivos los apoyos de las grandes organizaciones internacionales destinadas a promover las políticas neoliberales, a presionar a los gobiernos de todas las naciones para que tomen decisiones en esta dirección.

En el ámbito de la educación, desde estas posiciones, se hacía necesario romper la hegemonía de la enseñanza pública. De ahí que uno de los últimos conceptos que la política educativa neoliberal está tratando de alterar es el de “función pública”. Hasta hace muy poco, el concepto de educación pública era leído, pienso que unánimemente, como un servicio ofertado por el Estado y llevado a la práctica por funcionarios públicos en instituciones públicas. No obstante, en los últimos años los grupos conservadores y neoliberales han comenzado a introducir un ingenioso matiz en esa expresión para ocultar y hacer más presentables sus verdaderas intenciones privatizadoras. Hoy estos grupos tienden a sustituir el concepto “función pública”, por “misión de servicio público”. De este modo tratan de legitimar sus instituciones privadas haciéndoles aparecer en el mismo plano de legitimidad que las públicas. La enseñanza privada disimula sus intereses privados aduciendo que es “corresponsable en la prestación del servicio público de educación”.

Incluso en textos que pretenden presentarse como una especie de “tercera vía” de política educativa, descafeinada, como pueden ser los promovidos por la Fundación Encuentro, en el documento, ampliamente divulgado, Informe España 2001, en su apartado “Educación en España: debate social y retos para el siglo XXI”, podemos leer un ejemplo de este proceso de manipulación lingüística:

“Más allá de algunas posiciones extremistas se comparte la opinión de que escuela pública y escuela privada concertada constituyen un servicio público, dirigido al bien común de la sociedad y realizado por una doble vía; se trata de dos modelos de organizar el servicio público que están llamados a colaborar desde la equidad y no a competir. Las tensiones persistentes entre ambos modelos se deben en gran parte a la desinformación, y no pocas veces a los prejuicios históricos”.

La manipulación en la argumentación es de tal grado que aquellas personas que no acepten esa visión de la realidad quedan etiquetadas como “extremistas” y/o “desinformadas”.

Conviene ser conscientes de que, desde modelos económicos neoliberales, los servicios públicos son vistos como agencias en provecho de las personas consumidoras, para satisfacer exclusivamente intereses particulares, no al servicio de la ciudadanía. Las dimensiones más colectivas rápidamente son demonizadas desde posiciones políticas conservadoras como resabios de ideologías “pretendidamente” enterradas, como el socialismo o el comunismo. Una muestra de este poner por delante los intereses privados, al precio que sea, lo tenemos en la transformación que están sufriendo muchas de las instituciones escolares privadas y concertadas al transformarse de colegios en “clubes” (Jurjo TORRES, 2001). Cuando una institución escolar funciona como un club ya no son las familias quienes eligen, sino los centros quienes deciden a qué familias quieren atender. Al hacer publicidad para promocionarse los centros de enseñanza destinados a los hijos e hijas de las clases más poderosas acostumbran a informar de que en sus instituciones se exige tener un alto nivel de rendimiento, con lo cual una gran parte de las familias con menos recursos y poder cultural optan por derivar a sus hijas e hijos a centros escolares menos exigentes, en los que se prometen o se imaginan que los aprobados se logran con mayor facilidad.

Las políticas de mercantilización, en las que los centros de enseñanza funcionarían cual empresas o tiendas entre las que las familias tendrían que elegir para escolarizar a su prole, están sirviendo, entre otras muchas cosas, para que las familias más desfavorecidas social, económica y culturalmente comprueben en la realidad que solo pueden elegir centros mal dotados. Los buenos centros, dado que tratan de competir entre sí, seleccionan a un alumnado

que les garantiza sin problemas esos buenos resultados escolares. Con este tipo de políticas neoliberales lo único que se consigue es que los colegios mejor dotados y con un alumnado perteneciente a las familias de clase social alta y media alta acaben acumulando aún más recursos, pues es obvio que los resultados de sus evaluaciones les harán acreedores de toda clase de recompensas y estímulos. Por el contrario, si estas políticas neoliberales siguen adelante, los demás centros, los de la red pública, día a día, es previsible que, en la mayoría de las ocasiones, acaben aún más estigmatizados en negativo y que no puedan obtener más y mejores recursos.

Tengamos presente que es muy posible que se estén cometiendo grandes injusticias con el profesorado y alumnado de estos centros públicos, pues las evaluaciones oficiales, las que realizan tanto organismos internacionales como las propias Administraciones Ministeriales, solo tienen en cuenta los resultados finales del alumnado; no poseen estrategias que les permitan tomar en consideración de dónde arrancan estos estudiantes, qué es lo que saben cuando entran en el centro y, por tanto, en qué medida sus aprendizajes fueron muchos y relevantes, o no; tampoco evalúan las condiciones económicas, laborales, culturales y sociales de las familias del alumnado.

Las clases sociales altas y medias altas disponen de suficientes recursos económicos, conocimientos, mucha información, contactos en la sociedad y tiempo, con lo cual pueden hacer un seguimiento mejor de la evolución escolar de sus hijas e hijos, así como proporcionarles toda clase de estímulos y ayudas para incrementar su formación y beneficiarse de una educación de mayor calidad. Incluso son estas familias las que tienen más poderes para impedir que algún docente no preste suficiente atención a su hijo o hija. Por ello, las clases sociales bajas y los grupos sociales y étnicos más desfavorecidos son los que precisan insistentemente de un Estado que se preocupe por reequilibrar estas disfunciones sociales y contrarrestar estas injusticias redistributivas y de reconocimiento. Solo la apuesta, defensa y promoción, clara y contundente, de la enseñanza pública puede desempeñar esta misión.

14. FALTA DE INCENTIVOS AL PROFESORADO MÁS INNOVADOR

Algo que incide seriamente en la desmotivación y en el síndrome de estar quemados de muchos docentes es ver cómo el sector del profesorado más trabajador y comprometido con la vida cotidiana en los centros no ve reconocidos sus esfuerzos en pro de las innovaciones pedagógicas. Situación que, a su vez, facilita que el profesorado "más pasota" se haga dueño y señor de los centros y se promueva la cultura de la impotencia y del pesimismo; algo visible en frases pronunciadas con frecuencia por este sector indolente como: "no se puede hacer nada", "la culpa es de las familias", etc.

Los incentivos pueden ser el mejor complemento a una política democrática destinada a demandar mayor responsabilidad del profesorado. Un colectivo docente que se autoevalúa y rinde cuentas no debería tener problemas en asumir las recompensas a quienes más se esfuerzan.

Aunque el profesorado tiene introyectado que los incentivos personalizados son necesarios para mejorar la implicación de cada estudiante en las tareas escolares, sin embargo cierto corporativismo muy acentuado en este colectivo trata de evitarlos de manera individualizada para su propio desempeño como docentes. "A todos lo mismo y en la misma cantidad", es el lema que suele guiar a estas actitudes corporativistas y defensivas.

Si hay docentes que destacan porque se preocupan del alumnado desfavorecido, le ofrecen ayuda tanto dentro de la institución escolar como fuera (por ejemplo, movilizando a asistentes sociales, buscando becas o ayudas para continuar estudios, convenciendo a sus familias para apoyar determinadas opciones de estudio,...), se encargan de organizar las actividades extraescolares, excursiones y visitas culturales; llevan a cabo la dinamización del centro con ciclos de conferencias, de cine, de música, etc., algo que, en teoría, algunas personas piensan que "excede" su contrato de trabajo; este tipo de profesionales merece algún reconocimiento. Son estas personas las que, además, contribuyen a hacer realidad una educación verdaderamente integral, más allá de la parcela de la asignatura o especialidad que figura en su contrato.

El profesorado y sus representantes, en especial, los sindicatos, tienen que reconocer que los incentivos son necesarios para incrementar la motivación de las personas; el reto es establecerlos con cierta racionalidad y, obviamente, con poder suficiente para que el profesorado se esfuerce por lograrlos. Una política democrática destinada a establecer incentivos docentes debe ser formulada con la implicación directa del profesorado y tratando de llegar a baremos pactados entre la Administración y los sindicatos. Esta medida política es fundamental en estos momentos para el colectivo docente, dado que desde años la presión de las políticas neoliberales y conservadoras vienen optando por dictaminar estándares e indicadores y someter a juicio público los centros y, por tanto, al profesorado. Estándares que además no acostumbran a tomar en consideración muchas dimensiones estructurales y situacionales que tienen que ver con la calidad del trabajo que realiza el profesorado.

El rendimiento de un centro y de cualquier estudiante siempre puede tener muchas explicaciones. Desde variables sociológicas, relacionadas con la familia, el barrio, los recursos del entorno, pasando por otras de tipo más psicológico y, obviamente, por condicionantes pedagógicos derivados del trabajo escolar realizado en ese mismo curso como en los anteriores. Una maravillosa profesora, con un buen proyecto y buenos recursos, puede no alcanzar determinados rendimientos con su alumnado debido, por ejemplo, a que otros docentes en los cursos pasados han trabajado mal.

El peligro de algunas modalidades de incentivos radica en que, al mismo tiempo, pueden servir para desincentivar objetivos fundamentales en esta profesión. Así, por ejemplo, es preciso estar alerta ante los riesgos de que el baremo que se establezca contribuya a potenciar el individualismo en el trabajo, a sofocar el trabajo en equipo, o a generar una competitividad que incite incluso a difamaciones y traiciones entre colegas. Del mismo modo, conviene estar alerta para que no acaben generando un enorme burocratismo, como en caso del actual sistema de sexenios docentes en la educación no universitaria.

Si se sabe de la tendencia del sector mayoritario del profesorado a comportarse y actuar de modo individualista, como fruto de una formación y especialización disciplinar que apenas enseñó a trabajar en equipo y, mucho menos, de manera interdisciplinar, es obvio que una buena política de incentivos tendría que servir para corregir estos déficits. Una política educativa interesada en la calidad de la educación que recibe el alumnado tendría que apostar por motivar la organización de equipos de trabajo y de propuestas curriculares integradas o

interdisciplinares. De lo contrario, es fácil que este tipo de docentes siga favoreciendo también un fuerte individualismo entre el alumnado, al tiempo que considera a quienes enseñan en otras especialidades como rivales que solo tienen como función recortarle horas de clase y recursos a su asignatura.

Es preciso ser consciente de que, si el profesorado se organiza en Departamentos vinculados a una materia o área de conocimiento (una estructura típica de instituciones prioritariamente dedicadas a la investigación, pero que también en la actualidad están siendo puestas en cuestión para optar por estructuras mucho más interdisciplinares), es más difícil facilitar la coordinación de propuestas de trabajo en las aulas entre todo el profesorado de un mismo curso y ciclo; algo que redundaría en una mayor significatividad de las tareas escolares que se le proponen al alumnado.

En este sentido, es urgente primar el trabajo en equipo, así como la producción de recursos didácticos y la implementación de proyectos curriculares e innovaciones educativas, algo que pueden facilitar las políticas de actualización del profesorado basadas en llevar a cabo la formación en los mismos centros en los que se trabaja. Es este el medio más propicio para facilitar los procesos de actualización partiendo de diagnósticos más certeros acerca de las necesidades que percibe el profesorado

La inexistencia de una verdadera y democrática carrera docente contribuye a desmotivar al profesorado más responsable, que dedica todas las horas del día a trabajar para que sus estudiantes salgan adelante y lleguen a ser buenos ciudadanas y ciudadanos. La apuesta de la Administración, todavía vigente, por el “café para todos”, sobre la base de los famosos trienios y sexenios, trabajen o no trabajen, además de injusta, es promotora de vagancia y de pasotismo entre el profesorado. Incentivar el trabajo bien hecho, las buenas prácticas, el compromiso por trabajar en equipo y por las innovaciones didácticas, es una manera de estimular al profesorado, de animarlo para que no baje la guardia y que siga trabajando con esperanza; para que continúe actualizándose, manteniendo altas las expectativas acerca de las posibilidades del alumnado, y para que se aplique con ilusión, convencido de que el sistema educativo se puede mejorar, y mucho.

Una política de incentivos es también la vía para atraer a los mejores docentes a los centros con mayores dificultades, ubicados en espacios urbanos o pueblos menos atractivos. Tengamos presente que los colegios que acogen al alumnado

de grupos sociales menos favorecidos acostumbran a tener en sus plantillas al profesorado con menor experiencia, pues los concursos de traslados incentivan a elegir los centros menos conflictivos y mejor ubicados a quienes llevan más años en la docencia y adquirieron más experiencia. Los índices de rotación del profesorado son muy altos en los centros peor ubicados y más problemáticos, pues no hay suficientes alicientes para permanecer en ellos más tiempo del que obligan las leyes.

Con el actual sistema de carrera docente, cuanto más favorecido social, económica y culturalmente es un estudiante, mayores facilidades tiene de encontrarse con entornos escolares más enriquecidos: con mejores instalaciones, más recursos didácticos, mejores actividades extraescolares, mejor profesorado, más motivado y con expectativas más altas hacia el alumnado. Un sistema educativo semejante es una clara muestra de una sociedad injusta y de instituciones escolares en las que las injusticias educativas y curriculares son la norma.

Una política de incentivos que no incida simultáneamente en las dimensiones sociopolíticas y profesionalizantes del trabajo docente es una manera de seguir potenciando la cultura del victimismo, equiparando profesorado a personas con "síndrome de Burnout" e interesadas en acelerar al máximo la prejubilación y la jubilación.

Un profesorado que se siente amenazado, real o imaginariamente, en los centros, y cuyas miradas y líneas de actuación están muy interesadas en buscar fórmulas para escapar de las aulas, es bastante probable que no sea sino el síntoma de un sistema educativo cuyos profesionales no lo acaban de comprender, para el que no se sienten preparados y en el que las políticas vigentes y las condiciones materiales de los centros dejan mucho que desear.

Es llamativa la obsesión de un sector importante del profesorado por tratar de adelantar la edad de jubilación de carácter voluntario para este cuerpo profesional. Idea fija que, a su vez, es convertida en bandera reivindicativa por los sindicatos que los representan, con independencia de sus ideologías de fondo. Esta medida sería comprensible en el caso de personas con alguna enfermedad grave, limitadora del desempeño de este puesto de trabajo, de lo contrario pienso que estaríamos ante una profesión cuyo ejercicio podría caracterizarse como "trabajo alienado".

Un puesto de trabajo alienado es aquel en el que las personas que lo desempeñan se sienten explotadas, no se realizan. Este tipo de trabajadoras y trabajadores no gozan de autonomía para tomar decisiones, no participan en el diseño y evaluación de las tareas que se ponen en acción; únicamente se dedican a llevar a la práctica lo que otras personas deciden y con las metodologías y recursos que impone quien dirige o es propietario de esa institución, empresa o negocio concreto. Estas personas solo realizan su trabajo estimuladas por el salario con el que son comprados sus servicios. Simplemente se preocupan de sí mismas, puesto que los usuarios o destinatarios de su trabajo importan en cuanto medio para conservar ese puesto de trabajo y salario, o para ascender y ganar más. El trabajo alienado no es creativo, suele ser penoso y la persona que lo realiza sufre un proceso de cosificación. Las relaciones sociales entre los distintos estamentos en los que se organiza esa institución o empresa están subordinadas a la obtención de mayores beneficios económicos. No existe libertad para pensar, decidir y juzgar, pues la estructura laboral es jerárquica.

Asumir que el profesorado desempeña un puesto de trabajo alienado equivale, además, a considerar al Estado cual patrono explotador, algo que se aleja por completo de los ideales y funciones que corresponden a un Estado democrático.

Frente al trabajo alienado está el emancipador, que permite a la persona implicarse por completo en la realización de su tarea, pues tiene libertad para tomar decisiones tanto en su diseño, ejecución y evaluación, como en la selección de los recursos necesarios. Algo que es plenamente coherente con la concepción de un sector del profesorado que desde años viene autodefiniéndose como colectivo de intelectuales críticos destinado a promover procesos de emancipación.

Insistir en adelantar los procesos de jubilación implica querer liberar a la persona que desempeña esos trabajos; librarla de acudir a una institución que la degrada mentalmente y pone en peligro su salud física. Ante la categoría de trabajo alienado es cuando tiene sentido que, tanto trabajadoras y trabajadores como los sindicatos y otras organizaciones sociales y políticas, luchen por el adelanto de la edad de jubilación o de la posibilidad de la jubilación voluntaria. Una reivindicación de esta clase es comprensible ante la ejecución de trabajos que obligan a realizar actividades penosas, insalubres, peligrosas o tóxicas, que acusen elevados índices de morbilidad o mortalidad. De lo contrario, es fácil que la jubilación lo único que sirva es para negar y anular a la persona, pues se le impide o dificulta mucho contribuir a la comunidad con sus conocimientos,

capacidades y experiencia.

15. UNA CONTINUA AMPLIACIÓN DE LAS FUNCIONES ENCOMENDADAS A LA EDUCACIÓN

Hasta no hace mucho, la institución escolar tenía como objetivo principal capacitar a las personas para desempeñar un puesto de trabajo. En la actualidad, también el tiempo de ocio como espacio para desarrollar la creatividad personal y, por tanto, servir a la realización de la persona, es objeto de atención en las instituciones escolares; preparar a las nuevas generaciones para ocupar y disfrutar de su tiempo de ocio de la mejor manera.

En las últimas décadas, además de los contenidos académicos, los saberes de las disciplinas tradicionales, se está confiando al profesorado un gran número de tareas adicionales. Estos nuevos encargos se ponen de manifiesto con claridad, por ejemplo, en los nombres con los que se denominan las enseñanzas transversales: educación vial, educación para el consumo, educación para la igualdad de género, educación para la paz, educación sexual, educación antirracista, educación ética, educación ambiental,… En este sentido, es preciso llamar la atención sobre el hecho de que estos nuevos contenidos aún no están en el currículum de formación del profesorado como materias obligatorias. En el mejor de los casos aparecen como optativas. Es preocupante, por ejemplo, que la educación sexual (uno de los temas urgentes en el momento presente en el que la cifra de embarazos no deseados en el colectivo adolescente sigue siendo escandalosamente alta) ni siquiera aparezca como asignatura optativa en la inmensa mayoría de los planes de estudio de las Facultades de Educación y Escuelas Universitarias de Magisterio.

El avance en el conocimiento del desarrollo del ser humano, así como el descubrimiento de sus múltiples inteligencias, tal como pone de relieve Howard GARDNER[13], vino a reforzar los lazos de dimensiones que definen al ser humano y que los modelos pedagógicos más tradicionales contemplaban de un modo muy compartimentado e, incluso, incomunicadas. En consecuencia, la educación intelectual dejó de ser el único foco de atención y se vio la necesidad de atender muy directamente a las dimensiones afectivas, sociales, morales, estéticas, psicomotoras e interpersonales; considerando que todas estas facetas del desarrollo funcionan y se desarrollan de un modo mucho más integrado que

el que suponía el modelo de desarrollo subyacente en la organización curricular tradicional. Por tanto, todo este nuevo foco de atención conlleva nuevas exigencias para el profesorado y, es necesario reconocer, que los apoyos por parte de la Administración para facilitar que el profesorado pueda asumir este tipo de demandas no fueron suficientes en el pasado, ni lo son en la actualidad.

Pero también, las distintas áreas de conocimiento y asignaturas se vieron afectadas por revoluciones epistemológicas que pusieron en cuestión todo un mundo de certezas que caracterizaba esos modelos educativos y programas de contenidos académicos más tradicionales. El conocimiento considerado como valioso dentro de cada campo disciplinar se vuelve obsoleto con demasiada celeridad. No hay nada más que fijarse en la enorme cantidad de revistas científicas que periódicamente ponen de relieve la apertura e incertidumbre de muchas de nuestras certezas. Los saberes, previamente divulgados como dogmas, se presentan en la actualidad fuertemente controvertidos, tanto ante el profesorado como la sociedad en general, lo que dificulta enormemente la selección de los contenidos a enseñar y trabajar en las aulas, así como los recursos didácticos y las estrategias de enseñanza y aprendizaje y, lógicamente, las formas de evaluación a emplear.

16. MAYOR VISIBILIDAD DE LOS EFECTOS DEL TRABAJO DEL PROFESORADO

Vivimos en sociedades democráticas en las que la ciudadanía se acostumbró a pedir responsabilidades, a exigir rendición de cuentas, pero el colectivo docente, hasta momentos muy recientes, nunca había sentido la práctica de este derecho sobre su propio ejercicio profesional.

Si cualquier persona ya pide explicaciones al especialista de medicina con el que pase consulta y no duda en ponerle una querella en el juzgado de guardia ante el menor indicio de negligencia profesional, también es previsible que, en cualquier momento, un progenitor se comporte de un modo parecido. Obviamente, la ley garantiza este derecho, ante la sospecha de que una hija o un hijo no están recibiendo la atención que merecen de un determinado docente; si constatan o sospechan que este no realiza su trabajo de modo satisfactorio. Igual que existen los delitos de negligencia médica, negligencia jurídica, negligencia contable o negligencia policial, entra dentro de la misma lógica el de “negligencia pedagógica”.

La escuela abierta al entorno, que pedagógicamente se defiende como imprescindible para facilitar los procesos de enseñanza y aprendizaje, es también la institución escolar de puertas abiertas, sometida a escrutinio por parte de la ciudadanía, que contribuye con sus impuestos a crear y mantener este servicio público.

La historia de esta profesión, como la de la mayoría de las demás profesiones, está muy marcada por la privacidad. Tradicionalmente, los únicos testigos directos del trabajo que realizan profesoras y profesores son sus alumnas y alumnos, pero no otras personas adultas. Una vez que las puertas del aula se cierran con el profesorado y estudiantes dentro, lo que allí sucede podríamos calificarlo en la mayoría de las ocasiones como secreto de confesión.

Una sociedad democrática funciona inexcusablemente con modos de relación y gestión democráticos y, por tanto, también debe de hacerlo con modelos democráticos de rendición de cuentas, mediante evaluaciones democráticas.

No obstante, en la actualidad esta filosofía de autoevaluación y rendición de cuentas por parte del profesorado, al igual que la petición de explicaciones requerida por las familias o por otras instituciones sociales, corren el riesgo de una notable desvirtuación, cuando tienen lugar en el marco de sociedades donde imperan las reglas de la economía neoliberal y, por tanto, preocupadas por la mercantilización de la educación.

Los procesos a los que está sometido el actual sistema educativo destinados a convertir a las instituciones escolares en empresas capitalistas, le llevan a incorporar de una manera acrítica todo un conjunto de conceptos y modelos de análisis que tienen como consecuencia una mayor presencia de las tecnologías de medición y de control de los contenidos que circulan en las aulas y del rendimiento del alumnado. El aula vuelve a convertirse en el principal y único foco de atención y, por tanto, la calidad y eficacia de lo que en ella acontece pasa a ser responsabilidad del profesorado y —como consecuencia del oportunista eslogan de la cultura del esfuerzo— del alumnado. Cualquier otro tipo de explicaciones y causalidades son silenciadas y, por tanto, otras instancias políticas y de la Administración, liberadas de responsabilidades.

Una prueba de estas nuevas concepciones tecnocráticas destinadas a gestionar y controlar el sistema educativo son los indicadores o estándares, que son presentados como algo puramente neutral y técnico. Un buen ejemplo, asimismo, de las políticas neoliberales en educación y, en concreto, de las medidas de “delegación de poderes” (Jurjo TORRES, 2001). El Estado y sus obligaciones se difuminan para dar paso a un mercado en el que todas las responsabilidades se localizan en los centros escolares y, por consiguiente, en el profesorado.

El lenguaje de la estandarización pretende denotar una preocupación por dimensiones de equidad y justicia social, asegurando que todas las niñas y niños reciben la misma educación; sin embargo, detrás de este tipo de propuestas se oculta otra filosofía completamente diferente. Una ideología que apuesta por un mayor control y jerarquización del sistema educativo y que, además, da lugar a un desplazamiento en el eje de la toma de decisiones. Las resoluciones sobre la enseñanza y el aprendizaje son dictaminadas al margen de las instituciones escolares, sin la participación del profesorado, del alumnado y tampoco de sus familias. Aparecen los expertos, técnicos de la Administración, usurpando funciones y reduciendo las posibilidades de un gobierno democrático de los centros escolares.

El concepto de indicador parece, asimismo, querer poner de relieve que existe un consenso en su formulación; que representa los contenidos y respuestas más imparciales y universales, en los que existe un completo acuerdo. No permite fácilmente darse cuenta de que a menudo representan y legitiman opciones concretas, saberes específicos en los que tienen interés solo determinados grupos sociales o colectivos profesionales y/o laborales. De ahí, que un problema que debe concentrar la atención de la sociedad a la hora de proponer indicadores es: quién los decide y por qué; quiénes no van a participar en su definición y por qué; de entre los múltiples indicadores que se podrían elegir, cuáles se imponen como obligatorios y por qué.

Conviene ser conscientes de que el discurso de los indicadores acostumbra a obviar las condiciones en las que tiene lugar el trabajo en los centros escolares y, especialmente, el origen social y las características del alumnado. Se asume el implícito perverso de que en las sociedades actuales ya está garantizada la igualdad de oportunidades y que no existen mayores discriminaciones, por tanto, ahora lo que importa son exclusivamente los rendimientos finales o, lo que es lo mismo, los frutos del esfuerzo individual.

La obsesión por diagnosticar el nivel que se ha alcanzado lleva a ignorar los puntos de partida de los que se arranca; no existe obligación de averiguar qué sabe cada estudiante cuando entra en una nueva etapa educativa, ni tampoco al principio del curso en el que va a ser sometido a los tests de medición de los indicadores, lo que da lugar a una modalidad de evaluación en la que las injusticias son verdaderamente sangrantes.

La política de establecer indicadores de rendimiento, junto con la presión que está teniendo lugar en pro de una mayor privatización de la educación, va en contra de una mayor profesionalidad del profesorado. Una vez que se opta por legislaciones educativas que desde años vienen imponiendo contenidos mínimos obligatorios, o sea, currícula nacionales, el establecimiento de indicadores de rendimiento de las distintas materias y etapas del sistema educativo origina un conjunto de contradicciones importantes con las filosofías educativas que mantienen una gran parte del profesorado y de otros especialistas en educación. Las dificultades se acrecientan para seguir defendiendo un currículum flexible y adaptable a los distintos contextos socioculturales del alumnado. De igual modo, se obstaculiza una educación más centrada en principios de procedimiento y de investigación, o la adopción de diseños curriculares que inciden sobre el fomento de una inteligencia crítica.

La vía de los indicadores junto con la imposición de un currículum obligatorio promueven modelos educativos claramente asimilacionistas y reproductores del actual statu quo. Un currículum que cosifica el conocimiento y limita el acceso a las informaciones, al tener que poner la mirada exclusivamente en los ítems de las pruebas de evaluación de los estándares, siempre acaba culpabilizando al profesorado; le hace entrar en contradicciones entre lo que sabe y considera como más educativo y de interés para su alumnado y lo que le demandan las pruebas externas del Instituto de Evaluación o de cualquier otra institución semejante.

Además, la confluencia de esta medida con el currículum obligatorio, es el mejor caldo de cultivo para el empobrecimiento de los recursos didácticos, ya que en los países en los que rigen medidas semejantes, lo normal es que acaben por reducirse únicamente a libros de texto. Algo que, también, se ve reforzado por las legislaciones de aquellas Administraciones del Estado Español que están promoviendo la gratuidad de los libros de texto. Un recurso que la legislación actual no regula como obligatorio, se convierte de facto en obligatorio por las legislaciones que lo convierten en gratuito.

Este tipo de medidas de política educativa no son otra cosa que el reflejo de los procesos de mercantilización que las economías neoliberales tratan por todos los medios de sacar adelante. Son estrategias que vuelven a tratar de convertir a las instituciones escolares en fábricas, produciendo estudiantes estandarizados, a los que se puede medir y comparar entre sí con facilidad y mediante tecnologías simplistas como son los tests de evaluación de indicadores. Esto explica la gran aceptación de la que gozan los indicadores por parte de los partidarios de las políticas de privatización, y de ahí el recurso constante que hacen a los resultados de los informes tipo PISA, pues con esas estrategias de recogida de información es casi siempre la enseñanza pública la que queda peor parada. No podemos olvidar que en esta red no se recluta al alumnado tratando de buscar solo al que puede garantizar los mejores resultados y sin apenas esfuerzo, seleccionando para ello a las hijas e hijos de familias con importante capital cultural y preocupadas por su educación.

La objetividad y, lo que es más importante, la justicia de este tipo de evaluaciones externas de los centros escolares basadas únicamente en indicadores, al igual que cualquier otro tipo de pruebas estandarizadas, perjudican enormemente a un buen número de alumnas y alumnos. En este tipo de controles, por ejemplo, no se tiene en cuenta que cualquier estudiante ante los

distintos ítems que se le presenten va a tener condicionada su respuesta por aspectos como: una comprensión adecuada de la formulación de la pregunta[14], el estrés, la ansiedad o nerviosismo que afecta a cualquier situación de examen, las preocupaciones o situaciones personales que se están viviendo en ese momento del control, etc. Obviamente, tampoco se tienen en cuenta aspectos como el origen cultural, social, económico y lingüístico de cada estudiante.

Los test de medición de los indicadores contribuyen a empobrecer el currículum que se debería desarrollar en las aulas y centros escolares, pues ese tipo de tecnología es incapaz de atender a cuestiones verdaderamente relevantes para la formación de una ciudadanía informada, reflexiva y crítica. ¿Cómo diseñar un test para medir los conocimientos de historia, sociología, economía, política, literatura, pintura, música,... atendiendo al mismo tiempo a valorar el pensamiento crítico en relación con esos contenidos, los valores cívicos que rigen la conducta del alumnado en las aulas, la capacidad de trabajar en equipo, de colaborar, su nivel de autonomía, su desarrollo moral, el nivel de su compromiso social y político,...?

En muchos casos, asimismo, se hace una imputación perversa sobre el alumnado al responsabilizarlo de unos aprendizajes que no siempre están adecuadamente bien planificados e implementados.

Pero estas políticas no solo repercuten en los aprendizajes del alumnado sino también en el desarrollo profesional de profesoras y profesores. Si en el alumnado promueven aprendizajes de tipo memorístico y anecdótico, para el profesorado resultan desprofesionalizantes, acabando por convertirse en simples robots controlados por las editoriales de los libros de texto. No obstante, un profesorado bien capacitado intelectual y éticamente no va a aceptar con facilidad este tipo de políticas, pues es esa misma formación la que le impedirá convertirse en freno del desarrollo intelectual, social, afectivo y moral de su alumnado. En los momentos y lugares en los que estas políticas se ponen en práctica, también se constata que bastantes docentes las resisten y presionan para impedir que esas políticas se plasmen y consoliden. La historia de los MRPs y otras plataformas del profesorado semejantes son una buena prueba de ello.

1 Al revisar las fuentes consultadas por el equipo internacional que redactó las notas sobre España, llama poderosamente la atención el fuerte sesgo con el que

fueron seleccionadas: altos cargos del MEC (Gobierno del Partido Popular), de las Consejerías de Educación de las CCAA de Valencia y Castilla-León (ambas con gobiernos del Partido Popular). El único sindicato convidado fue la CSIF (Central Sindical Independiente de Funcionarios). Como organizaciones relacionadas con la educación solo aparece la CECE (Confederación Española de Centros de Enseñanza), organización de la patronal de la enseñanza privada. No fueron invitados a dar sus opiniones ningún partido político, asociación, sindicato, colectivo docente, de estudiantes, de izquierdas, progresista o nacionalista; tampoco miembros de las Consejerías de Educación de CCAA distintas a las gobernadas por el Partido Popular, ni profesionales o investigadores de la educación que no fueran afines al gobierno del Partido Popular.

2 Estos autores se muestran mucho más generosos a la hora de informar de los salarios del profesorado y de sus tiempos de dedicación, contrastándolos tanto con los de otros sectores laborales de España como con los de otros países, y poniendo de manifiesto que no puede haber motivos de queja dado lo bien parada que sale esta profesión en esas comparaciones.

3 http://www.unesco.org/culture/indexs.htm

4 http://www.ei-ie.org/worldcongress

5 http://www.itu.int/wsis/

6 Orden de 26 de noviembre de 1992, del Ministerio de Educación y Ciencia, por la que se regula la convocatoria, reconocimiento, certificación y registro de las actividades de formación permanente del profesorado y establece la equivalencia de las actividades de investigación y de las titulaciones universitarias. (BOE de 10 de diciembre). Con posterioridad a esta Orden todas las Comunidades Autónomas fueron generando nuevas legislaciones, apropiadas para conceder los sexenios al profesorado de su territorio.

7 “Artículo 36. Funciones de la inspección educativa.

Las funciones de la inspección educativa serán las siguientes:

1. Controlar y supervisar, desde el punto de vista pedagógico y organizativo, el funcionamiento de los centros educativos, tanto de titularidad pública como privada.

2. Colaborar en lamejora de la práctica docente y del funcionamiento de los centros, así como en los procesos de reforma educativa y de renovación pedagógica.

3. Participar en la evaluación del sistema educativo, especialmente en la que corresponde a los centros escolares, a la función directiva y a la función docente, a través del análisis de la organización, funcionamiento y resultados de los mismos.

4. Velar por el cumplimiento, en los centros educativos, de las leyes, reglamentos y demás disposiciones vigentes que afecten al sistema educativo.

5. Asesorar, orientar e informar a los distintos sectores de la comunidad educativa en el ejercicio de sus derechos y en el cumplimiento de sus obligaciones.

6. Informar sobre los programas y actividades de carácter educativo promovidos o autorizados por las Administraciones educativas competentes, así como sobre cualquier aspecto relacionado con la enseñanza que le sea requerido por la autoridad competente o que conozca en el ejercicio de sus funciones, a través de los cauces reglamentarios".

8 "Los Estados Partes se comprometen a dar a conocer ampliamente los principios y disposiciones de la Convención por medios eficaces ya apropiados, tanto a los adultos como a los niños" (Art. 42).

9 Llama la atención el lenguaje machista con el que acostumbran a redactarse las leyes de educación en España, especialmente sabiendo que uno de los compromisos que acostumbran a declarar es el de la lucha contra la discriminación sexista. El propio Instituto de la Mujer, creado en 1983, como organismo oficial directamente integrado en el Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales, centra sus líneas de acción, entre otras cosas, en la eliminación de las discriminaciones legales existentes, entre ellas el lenguaje sexista en los documentos emanados de las Administraciones Públicas. Entre las numerosas publicaciones de este Instituto conviene mencionar que, en 1988 ya había editado en colaboración con el Ministerio de Educación y Ciencia, "Recomendaciones para el uso no sexista de la lengua" y un par de años después, en 1990, en colaboración con el Ministerio para las Administraciones

Públicas, el manual para el “uso no sexista del lenguaje administrativo”.

10 Un ejemplo de esto son algunos de los dibujos con los que en los libros de texto de Educación Infantil y Primaria se representan a las niñas y mujeres negras (con unos labios exagerados muy carnosos, peinadas con un lazo muy cursi, etc.), o los textos en los que se visibiliza a la población de los países más pobres de África como indigentes pidiendo siempre limosna, en vez de exigiendo justicia.

11 http://www.acceleratedschools.net/

12 Las pedagogías visibles son aquellas en las que las demandas del profesorado y la forma de realizar las tareas escolares son perfectamente claras tanto para el alumnado como para cualquier observador externo. Este es el caso, por ejemplo, de la pedagogía tradicional, basada en los libros de texto. Cualquier miembro de la familia puede saber si su hija o hijo progresa en la medida en que va avanzando en el orden de las lecciones del libro y comprueba si los ejercicios que acompañan a cada una de ellas están o no realizados.

13 Este investigador reconoce, hasta el momento, nueve inteligencias: Lingüística, Lógico-matemática, Musical, Espacial, Cinestésica Corporal, Intrapersonal, Interpersonal, Naturalista y Espiritual.

14 Parece haberse olvidado que Jean Piaget y, en general, la psicología cognitiva y el propio psicoanálisis revolucionaron el conocimiento del psiquismo humano al recurrir a metodologías más cualitativas, a entrevistas en las que una pregunta se podía formular de distintas formas (pues lo que interesaba era asegurarse de que la persona entrevistada entendía perfectamente la cuestión planteada), en vez de apoyarse en los tests psicométricos conductistas.

CAPÍTULO IV

ROMPIENDO LOS MUROS: LA NECESIDAD DE ESTRUCTURAS MÁS FLEXIBLES Y DE MAYOR VERTEBRACIÓN ENTRE LAS ACTIVIDADES ESCOLARES Y EXTRAESCOLARES

El alumnado nunca se socializó exclusivamente en las instituciones escolares, ya que el pueblo, el barrio, las plazas y las calles siempre desempeñaron un rol muy importante. No obstante, en otras épocas los centros en los que se le escolarizaba eran considerados como los espacios de la información y la cultura. En la mayoría de los pueblos, la escuela era el único lugar en el que las nuevas generaciones tenían acceso a los libros; lo mismo sucedía en las ciudades con el alumnado de las clases sociales bajas e incluso un cierto sector de las clases medias bajas. Conviene no olvidar que era también de este tipo de clases sociales de donde provenía un número muy importante del profesorado (Julia VARELA y Félix ORTEGA, 1984). En general, podemos decir que, para las generaciones adultas de la actualidad, el mundo de los libros, e incluso de la cultura, es algo que inmediatamente se asocia con las instituciones de enseñanza. Sin embargo, las nuevas generaciones, desde las más tempranas edades, aprenden a vivir en un mundo en el que el acceso a la información y a la cultura tiene lugar en muy diversos espacios. Los museos científicos, los canales temáticos de televisión, Internet, los CD-ROMs, vídeos, revistas científicas, libros de divulgación científica, centros polideportivos, parques temáticos, asociaciones y centros culturales, periódicos y emisoras de radio compiten constantemente con las instituciones escolares en su función informativa. Y es preciso reconocer que, en muchos de esos medios, la información es de mejor calidad, más actualizada, más relevante, más atractiva y está mejor explicada que la que circula en los centros de enseñanza.

Es imprescindible asumir con contundencia este nuevo mundo de la información, lo que obliga a que también las instituciones escolares incorporen

esos medios en sus rutinas cotidianas. No olvidemos que ya a principios de la década de los setenta hubo investigadores que llegaron a anunciar que la escuela ya no tenía sentido, que era una institución inútil y sobrante, dada la riqueza y variedad de recursos y soportes informativos a disposición de la población. Los títulos de algunos ensayos relevantes en aquellos años son suficientemente explícitos: La escuela ha muerto (Everett REIMER, 1973), La sociedad desescolarizada (Ivan ILLICH, 1974), Libertad y algo más ¿Hacia la desescolarización de la sociedad? (John HOLT, 1976), Crisis in the Classroom (Charles E. SILBERMAN, 1970), etc.

En realidad, tanto lo que estaba aconteciendo entonces, como ahora ya mucho más visiblemente, es que se han roto los muros que parecían blindar las instituciones escolares frente al exterior, tal como también ya en los setenta proclamaba el título de otro libro de fuerte impacto: El aula sin muros (Edmund CARPENTER y Marshall MCLUHAN, 1974). Los centros de enseñanza no murieron y no deben morir, pero sí precisan una notable regeneración. Es necesario que sus modelos organizativos sean mucho más flexibles, que tenga lugar una mayor apertura al entorno, tanto a la hora de aprovechar las posibilidades de los recursos materiales existentes, como de otros especialistas, trabajadores y trabajadoras que viven en la misma comunidad y en lugares más lejanos (en este caso, aprovechando las oportunidades de Internet y las webcams).

Si desde hace años algunas personas venimos apostando por modelos curriculares más integrados, rompiendo las barreras de las disciplinas y propugnando mayores cotas de interdisciplinariedad, en este momento es imprescindible dar pasos también para derribar las estructuras horarias e incluso espaciales que separan las actividades extraescolares de las académicas. Esta filosofía choca frontalmente con la tendencia que se viene dando últimamente en los centros escolares de la red pública de optar por modelos horarios de jornada continuada; por concentrar la enseñanza en el horario de mañana.

Soy consciente de las dificultades existentes para el modelo organizativo que estoy proponiendo. Pero puede hacerse realidad si se da una mayor implicación y coordinación entre las políticas del Ministerio de Educación y Ciencia, las Consejerías de Educación, los Ayuntamientos y Diputaciones e, incluso, asociaciones culturales, ONGs y otras instituciones existentes en cada localidad. Dado que, cada vez en más lugares, se están llevando a cabo programas de actividades extraescolares, promovidas por algunas de las instituciones antes

citadas, considero imprescindible tratar de conseguir una verdadera coordinación y vertebración de este tipo de propuestas con las actividades más regladas que programan los centros. El profesorado junto con los profesionales contratados para las actividades extraescolares pueden promover propuestas de centro y de aula, basadas por ejemplo en las metodologías de proyectos curriculares integrados, rompiendo la rigidez de los actuales módulos horarios y espaciales.

Sabemos que la actual fragmentación horaria de muchos centros escolares, con módulos de 50 minutos para cada asignatura, es algo que dificulta enormemente los aprendizajes constructivistas, relevantes y significativos que la inmensa mayoría del profesorado tiene como objetivo. La apuesta por módulos temporales más flexibles y extensos tendría lugar en diferentes estructuras espaciales y sobre la base de la utilización de un mayor número y variedad de recursos informativos. De este modo, derribaríamos de forma contundente los muros que aíslan a los centros de enseñanza del mundo real. El profesorado se convertiría realmente en promotor, estimulador de procesos de enseñanza y aprendizaje activos, relevantes, creativos y significativos. Estos conceptos dejarían de ser fórmulas y palabras vacías de sentido y recuperarían su verdadero significado y funciones.

Con esta filosofía de fondo, los centros de enseñanza tendrían asegurada una mayor relevancia instructiva, pues la información con la que el alumnado entraría en contacto sería mucho más rica, de mayor calidad y más actualizada, sirviéndose para ello de recursos y tecnologías más variadas.

De igual modo, una vez finalizada la escolaridad obligatoria, es urgente flexibilizar la salida y reentrada en el sistema educativo. En la actualidad, cuando un estudiante fracasa y abandona el centro escolar, le resulta muy difícil regresar en los años siguientes, y sin embargo es posible que sus experiencias posteriores le hayan servido para darse cuenta de la necesidad e interés de aprendizajes que antes no comprendía. En las sociedades actuales se hace imprescindible una política educativa que permita regresar a cualquier persona al sistema educativo cuantas veces lo considere necesario, para continuar los estudios allí donde los había dejado.

Lo peor del fracaso escolar es que la comunidad queda privada de la ayuda, del trabajo de esos miembros que la escuela estigmatiza como fracasados. Al mismo tiempo, esa personas portadoras de esa etiqueta van a ver minada su moral; su introyección del fracaso les hace verse como inútiles, lo que puede llegar a

manifestarse con demasiada frecuencia en conductas disruptivas, violentas, ante un horizonte sin posibilidades. En este sentido flexibilizar las instituciones escolares abre una nueva vía a la recuperación de muchas de esas personas.

Una institución escolar flexible y abierta es un espacio donde todas las personas que allí se reunen enseñan y aprenden; en el que la colaboración es la mejor muestra de que somos seres humanos corresponsables del destino de nuestra comunidad y, en la medida en que vivimos en un mundo globalizado, del futuro del resto del planeta.

BIBLIOGRAFÍA

BALL, Stephen J. (1995). “Intellectuals or Technicians? The Urgent Role of Theory in Educational Studies”. British Journal of Educational Studies. Vol. 43, N.o 3, págs. 255-271.

BAUMAN, Zygmunt (2003). Modernidad líquida. Buenos Aires. Fondo de Cultura Económica, 2.a edic.

— (2005a). Amor líquido. Acerca de la fragilidad de los vínculos humanos. Madrid. Fondo de Cultura Económica.

— (2005b). Liquid Life. Cambridge. Polity Press.

BECK, Ulrich (1999). Hijos de la libertad. Buenos Aires. Fondo de Cultura Económica.

— (2002). La sociedad el riesgo global. Madrid. Siglo XXI.

BECKER, Gary S. (1983). El Capital Humano. Madrid. Alianza.

BELL, Daniel (1992). El Fin de las ideologías. Sobre el agotamiento de las ideas políticas en los años cincuenta. Madrid. Centro de Publicaciones del Ministerio de Trabajo y Seguridad Social.

BERNSTEIN, Basil (2001). La estructura del discurso pedagógico (Clases, códigos y control. Vol. IV). Madrid. Morata-Fundación Paideia, 4.a ed.

BOURDIEU, Pierre y PASSERON, Jean-Claude (1977). La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza. Barcelona. Laia.

CARPENTER, Edmund y MCLUHAN, Marshall (1974). El aula sin muros. Investigaciones sobre técnicas de comunicación. Barcelona. Laia.

CASTEL, Robert (1997). La metamorfosis de la cuestión social. Una crónica del

salariado. Buenos Aires. Paidós.

CASTELLS, Manuel (1998). La era de la información. Economía, sociedad y cultura. Vol. 1. La sociedad red. Madrid. Alianza, 2.a edic.

CLARK, Reginald M. (1983). Family Life and School Achievement: Why Poor Black Children Succeed and Fail. Chicago. University of Chicago Press.

CROS, Françoise; DUTHILLEUL, Yael; COX, Christian y KANTASALMI, Kari (2004). Attracting, Developing and Retaining Effective Teachers. Country Note: Spain. (www.oecd.org/edu/teacherpolicy).

CROZIER, Gill (2005): "Beyond the Call of Duty: the impact of racism on black parents' involvement in their children´s education". En Gill CROZIER y Diane REAY: Activating Participation: Parents and Teachers Working Towards Partnership. Stoke on Trent. Trentham Books, págs. 39-55.

GARCÍA CANCLINI, Néstor (2001). Culturas híbridas. Estrategias para entrar y salir de la modernidad. Barcelona. Paidós, edic. actualizada.

DURU-BELLAT, Marie (2002). Les Inégalités sociales à l´école. París. P.U.F.

DUSSEL, Enrique (1992). 1492. El encubrimiento del otro. Hacia el origen del "mito de la modernidad". Madrid. Nueva Utopía.

EUROPEAN COMMISSION (2002). Key Competencies. Eurydice. http://www.eurydice.org

FROMM, Erich (2003). El miedo a la libertad. Barcelona. Paidós, 3.a edic.

FUKUYAMA, Francis (1992). El fin de la Historia y el último hombre. Barcelona. Planeta.

FULLAN, Michael (2004). Las fuerzas del cambio. La continuación. Madrid. Akal.

FUNDACIÓN ENCUENTRO (2001). Informe España 2001: una interpretación de su realidad social. Fundación Encuentro. Madrid.

GARDNER, Howard (2003). La inteligencia reformulada: las inteligencias

múltiples en el siglo XXI. Barcelona. Paidós, 2.a ed.

GIMENO SACRISTÁN, José (2003). El alumno como invención. Madrid. Morata.

GÓMEZ LLORENTE, Luis (2001). Educación pública. Madrid. Morata, 2.a edic.

GONZÁLEZ FAUS, José Ignacio (2005). La difícil laicidad. http://www.fespinal.com/

HOLT, John (1976). Libertad y algo más ¿Hacia la desescolarización de la sociedad? Buenos Aires. El Ateneo.

HOWE, R. Brian y COVELL, Katherine (2005). Empowering Children. Children's Rights Education as a Pathway to Citizenship. Toronto. University of Toronto Press.

HUNTINGTON, Samuel P. (1997). El choque de civilizaciones y la reconfiguración del orden mundial. Barcelona. Paidós.

— (2004).¿Quiénes somos? Los desafíos a la identidad nacional estadounidense. Barcelona. Paidós.

ILLICH, Ivan (1974). La sociedad desescolarizada. Barcelona. Seix Barral.

INSTITUTO DE LA JUVENTUD (2001). Informe Juventud en España 2000. Madrid. Instituto de la Juventud.

KEY, Ellen (1906). El siglo de los niños. Barcelona. Imp. Heinrich y Compañía. 2 Vols.

LEVIN, Henry M. (1988). Accelerating Elementary Education for Disadvantaged Students. Ceras (Center for Educational Research at Stanford).

— (1989). Accelerated Schools: A New Strategy for At-Risk Students. Indiana Education Policy Center.

— (1991). Accelerating the Progress of All Students (Rockefeller Institute Special Report). Nelson A. Rockefeller Institute of Government, State

University of New York.

— (1995). “Aprendiendo en las escuelas aceleradoras (Accelerated Schools)”. En VV. AA: Volver a pensar la educación (Vol. 2). Madrid. Morata-Fundación Paideia.

LORTIE, Dan C. (1975). Schoolteacher: A Sociological Study. Chicago. The University of Chicago Press.

LYOTARD, Jean-François (1990). Economía libidinal. Buenos Aires. Fondo de Cultura Económica.

MARTÍN MUÑOZ, Gema (2003). Iraq. Un fracaso de Occidente (1920-2003). Barcelona Tusquets.

MORIN, Edgar (2001). Los siete saberes necesarios para la educación del futuro. Barcelona. Paidós.

OCDE (2005-a). Teachers Matter: Attracting, Developing and Retaining Effective Teachers. París. OECD Publications.

— (2005-b). Informe PISA 2003. Aprender para el mundo del mañana. Madrid. OCDE-Santillana.

REIMER, Everett (1973): La escuela ha muerto. Alternativas en materia de educación. Barcelona. Barral.

ROBINS, Kevin y WEBSTER, Frank (1988). “Cybernetic Capitalism: Information, Technology, Everyday Life”. En Vincent MOSCO y Janet WASKO (Eds.). The Political Economy of Information. Madison. University of Wisconsin Press, págs. 44-75.

SANZ VALLEJO, Virgilio; ORTIZ GORDO, Ernesto y ÁLVAREZ PRIETO, J. José (2003). Atraer, seleccionar, formar y retener profesorado de calidad en España. Informe Temático de la OCDE. (www.oecd.org/edu/teacher-policy).

SARASON, Seymour B. (2002). Educational Reform: A Self-Scrutinizing Memoir. Nueva York. Teachers College Press.

SARTORI, Giovanni (2001). La sociedad multiétnica. Pluralismo,

multiculturalismo y extranjeros. Madrid. Taurus.

SILBERMAN, Charles E. (1970). Crisis in the Classroom: The Remaking of American Education. Nueva York. Random House.

STEINER, George (2004). Lecciones de los maestros. Madrid. Siruela.

TONUCCI, Francesco (2003). Cuando los niños dicen ¡Basta! Madrid. Fundación Germán Sánchez Ruipérez.

TORRES SANTOMÉ, Jurjo (1991). “La Reforma educativa y la psicologización de los problemas sociales”. En VV. AA.: Sociedad, Cultura y Educación. Homenaje a la memoria de Carlos Lerena Alesón. Edit. Centro de Investigación y Documentación Educativa (CIDE-Ministerio de Educación y Ciencia) y Universidad Complutense de Madrid. Madrid, págs. 481-503.

— (2000). Globalización e Interdisciplinariedad: el currículum integrado. Madrid. Morata, 4.a ed.

— (2001). Educación en tiempos de Neoliberalismo. Madrid. Morata.

— (2003). “(Previsibles) consecuencias educativas y sociales de la Ley Orgánica de Calidad de la Educación”. En Joaquín GAIRÍN y Montserrat CASAS (Coords.): La calidad en educación. Barcelona. CISS Praxis, págs. 253-302.

— (2004). “El contexto sociocultural de la enseñanza”. En José GIMENO SACRISTÁN y Jaume CARBONELL SEBARROJA (Coords.): El sistema educativo. Una mirada crítica. Barcelona. CISS Praxis, págs. 39-53.

VARELA, J. y ORTEGA, F. (1984): El aprendiz de maestro. Madrid. Servicio de Publicaciones del Ministerio de Educación y Ciencia.

WACQUANT, Loïc (1999). Les prisons de la misère. París. Raisons D’Agir.

Razones y propuestas educativas

Con demasiada frecuencia se escuchan conversaciones entre el profesorado que ponen de manifiesto sentimientos de desconcierto e insatisfacción sobre el trabajo en los centros y, lo que es peor, muestran cierta incredulidad ante la posibilidad de que las cosas puedan mejorar. La sensación de estar derrotados paraliza a un sector importante del personal docente y su deseo es intentar abandonar las aulas cuanto antes.

Las instituciones educativas que se precisan en las nuevas sociedades democráticas, regidas por la solidaridad y la justicia social deben ser repensadas. En un mundo abierto donde las verdades hay que construirlas de manera consensuada y razonada, en el que hay que admitir la discrepancia, donde las tecnologías de la información y las comunicaciones no imponen a nadie horarios ni períodos de vacaciones, la vieja escuela se siente como nunca fuera de lugar y sus profesionales es fácil que se perciban como incomprendidos.

Jurjo TORRES intenta hallar explicaciones a este panorama de queja y desmotivación, y describe hasta dieciséis factores que pueden ayudarnos a comprenderlo. Su minucioso análisis ofrece al mismo tiempo líneas de intervención para recuperar un optimismo sin el cual es imposible hablar de calidad de la educación y, por tanto, motivar al profesorado y a los alumnos y alumnas para que encuentren relevante la vida en las aulas.

Morata
www.edmorata.es
ISBN 978-84-7112-510-1
9 788471 125101