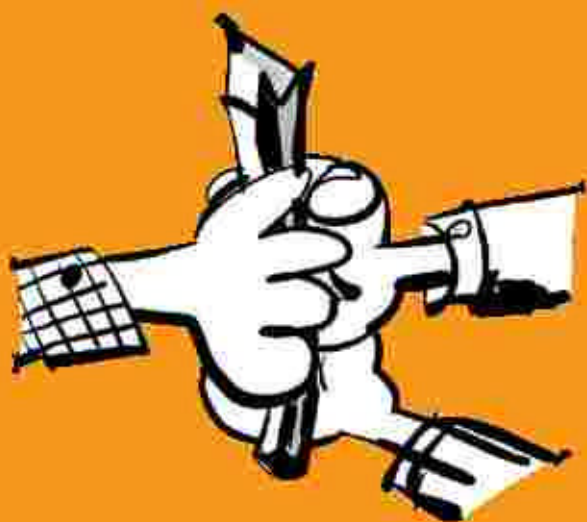


cuadernos

¿EDUCAR SIN INSTRUIR?



¿EDUCAR SIN INSTRUIR?

Apuntes para una reflexión sobre nuestro sistema educativo

Cristòfol-A. Trepal i Carbonell

| | |
|---|----|
| INTRODUCCIÓN | 3 |
| 1. EDUCAR E INSTRUIR | 5 |
| 2. UN DIAGNÓSTICO DE NUESTRO SISTEMA EDUCATIVO: LOS RESULTADOS DEL APRENDIZAJE | |
| 2.1. ¿Un sistema educativo equitativo? | 8 |
| 2.2. El fracaso escolar y otros datos de Primaria | 10 |
| 2.3. ¿El nivel ha bajado? | 11 |
| 3. DIFICULTADES Y RETOS ACTUALES PARA LA INSTRUCCIÓN | |
| 3.1. El descrédito del saber | 13 |
| 3.2. El “fast food” intelectual | 14 |
| 3.3. El formato “zapping” de la didáctica | 15 |
| 3.4. El culto a las emociones de choque | 16 |
| 4. LA DIFICULTAD NUCLEAR: EQUIDAD, EXCELENCIA Y TRATAMIENTO DE LA DIVERSIDAD | 18 |
| CONCLUSIONES PROVISIONALES | 21 |
| NOTAS | 28 |
| REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS Y WEBS CONSULTADAS | 31 |

Desde sus inicios, el Centro de Estudios Cristianisme i Justícia se ha interesado por las diversas problemáticas del mundo escolar y de la juventud. Jesús Renau y Teresa Iribarren fueron los primeros en proponer las reflexiones de nuestros seminarios, en el Cuaderno n. 10, de 1985. En el año siguiente, fue Gabriel Codina quien, en el Cuaderno 15, nos habló de *Fe y justicia en la educación*. Por otro lado, también han sido diversos los Cuadernos que se han interesado por el mundo de la juventud, citamos: el n. 41 de JM. Lozano, el n. 62 de Joaquín García Roca sobre *Las galaxias de los jóvenes*, y también el n. 106 sobre la juventud en riesgo, de E. Falcón.

Nuestros seminarios internos y encuentros de reflexión han convocado en diversas ocasiones a miembros de nuestro Centro, junto con otros especialistas del mundo de la docencia, para estudiar algunos de los temas que la sociedad española ha debatido en estos años.

Del último encuentro surgió un seminario reducido formado por Tere Iribarren, Lluís Ylla, Lluís Sols, Cristòfol Trepàt, Carme Molist, Llorenç Puig i Francesc Riera.

Se encomendó entonces al profesor Cristòfol Trepàt que escribiera un Cuaderno a partir de los temas tratados en el seminario, con toda su originalidad y creatividad, y sin limitarse a recoger las reflexiones acumuladas.

Cristianisme i Justícia
Octubre 2006

Cristòfol Trepàt es profesor titular de Didáctica de las Ciencias Sociales de la Universidad de Barcelona

INTERNET: www.fespinal.com • Dibujo de la portada: Roger Torres • Edita CRISTIANISME I JUSTÍCIA • R. de Lluïa, 13 - 08010 Barcelona • tel: 93 317 23 38 • fax: 93 317 10 94 • info@fespinal.com • Imprime: Edicions Rondas S.L. • ISSN: 0214-6509 • Depósito legal: B-7490-07 • ISBN: 84-9730-162-X • Depósito legal: B-17651-07 • Marzo 2007

La Fundación Lluís Espinal le comunica que sus datos proceden de nuestro archivo histórico perteneciente a nuestro fichero de nombre BDGACIJ inscrito con el código 2061280639. Para ejercitar los derechos de acceso, rectificación, cancelación y oposición pueden dirigirse a la calle Roger de Llúria, 13 de Barcelona.

INTRODUCCIÓN

– Christian, haz el favor de sentarte bien y callar.
– Cállate tu, capulla de mierda.

Toni Sala: *Petita crònica d'un professor de Secundària*¹

En el año 2001 un profesor de Lengua y Literatura catalanas, Toni Sala, escribió un libro titulado *Petita crònica d'un professor de secundària*. En dicha obra describía un curso escolar en un centro de Secundaria, el libro resultó ser un auténtico éxito de ventas. Numerosos profesores y profesoras identificaron las líneas generales del libro con su realidad profesional. Y eso que Toni Sala, profesor joven, no pretendía denunciar nada, sino que simplemente quería mostrar el día a día de un centro público. El libro fue muy criticado por pedagogos, políticos y expertos en educación porque, de alguna forma, reflejaba un mundo que se contradecía con las teorías pedagógicas en las cuales se basa nuestro sistema educativo. No cabe duda de que el estilo del libro coincide con lo que me dicen los profesionales de la enseñanza, aquéllos y aquéllas que, día a día, participan en el proceso de aprendizaje de un aula de niños, y adolescentes. Un aula que se hace cada vez más difícil, como lo revela la anécdota con la cual hemos querido encabezar esta introducción².

Probablemente sea ésta una de las extrañas situaciones que vive la enseñanza de nuestro país: el profundo abismo que separa los profesionales del aula, sobre todo en la red de la enseñanza pública, del mundo pedagógico universitario –y, por extensión, de todo tipo de expertos y técnicos de las administraciones educativas–. De hecho, para hablar y tomar decisiones sobre el sistema educativo, al profesorado no se le suele tener en cuenta para nada; en cambio, los pedagogos y expertos sí que influyen en las decisiones de los políticos.

En este cuaderno intentaré, sin pretender abarcar toda la complejidad del fenómeno, reflexionar sobre el estado

de la educación reglada en nuestro país (Primaria y Secundaria) y lo haré sin cerrar los ojos a la realidad, enfatizando la percepción de la misma que tienen los profesionales del aula, a los cuales se les escucha poco o nada. No deja de ser sorprendente que en las jornadas, simposios, congresos e intervenciones mediáticas que estudian o bien hablan de la educación siempre haya sindicalistas, expertos, psicólogos, políticos, técnicos, etc., y casi nunca haya maestros o profesorado de Secundaria en activo³. A pesar de todo, no me considero portavoz de nadie y las ideas y los errores de esta reflexión sólo me pertenecen a mí.

En otro orden de cosas, durante el curso escolar 2005-2006 hemos asistido a unos cuantos actos más de crispación política y social en nuestro país, esta vez con motivo del debate y de la aprobación de la última ley orgánica de educación (LOE), la sexta de la democracia. Ha sido sorprendente la presencia pública y mediática de algunos cardenales, obispos, religiosos y religiosas en las manifestaciones, ciertamente masivas, en contra de la política educativa del gobierno socialista. De este modo, ciertos sectores de la jerarquía –que no animaron en absoluto manifestación alguna contra la guerra de Iraq, a pesar de que el Vaticano condenase explícitamente dicho conflicto bélico– se manifestaban por primera vez públicamente y, por supuesto, de forma legítima, en contra de un gobierno democrático, contribuyendo así a incrementar la crispación social. Dos fueron los problemas que movilizaron a los obispos: la libre elección de centro y la enseñanza de la religión. Sin embargo, ¿son éstos los problemas más graves que se plantean en el mundo de la enseñanza en nuestro país?

Por último, no puedo eludir la explicación de mi visión de las cosas por una sencilla razón: no seré objetivo. Y no creo que nadie lo pueda ser. Como decía José Bergamín: “*Soy un sujeto y no un objeto y, por lo tanto, necesariamente subjetivo*”. De entrada, confieso que soy creyente y que aspiro a una vida y una muerte en el seno de la Iglesia Católica. Además, creo que el fundamento de la democracia consiste en admitir que, a lo más, uno solamente tiene una pequeña parte de la verdad y que la formulación de sus juicios siempre resultará incom-

pleta. Por eso, la única forma que tengo al alcance para no manipular al lector o a la lectora es manifestando claramente lo esencial de mi visión de las cosas con relación al tema de este cuaderno.

En primer lugar, tiene que quedar claro que no soy partidario de ninguna selección social a través del sistema escolar. Muy al contrario, creo que la escuela debe intentar ofrecer a todos una igualdad de oportunidades disimétrica, es decir, que favorezca con más recursos, profesorado y dedicación, los sectores más desfavorecidos. Por otra parte, no creo, según los resultados y los conocimientos de los que hoy en día disponemos, que la “comprensividad” radical de nuestro sistema educativo sea el mecanismo idóneo para evitar la selección social. Me temo que, al menos entre nosotros, en lugar de evitar dicha selección, esta “comprensividad” la aumenta. Y entiendo por “comprensividad radical” la teoría según la cual el alumnado debe estar en la misma aula hasta los 16 años haciendo lo mismo, es decir, siguiendo el mismo currículum, sin que se tenga en cuenta la diversidad de actitud, de interés y de capacidad.

También creo, en contra de muchos expertos, que la instrucción –con tan mala prensa hoy– es básica y fundamental para la formación y la educación de la ciudadanía. Y, concretamente, no creo que el tratamiento de la diversidad, tan radicalmente como se plantea hoy, tenga técnicamente posibilidades reales de construcción de conocimientos con posibilidad de excelencia. Finalmente, debo concretar que me referiré al ámbito de la comunidad autónoma catalana por razón de proximidad y de conocimiento.

1. EDUCAR E INSTRUIR

Propongo la tesis según la cual la primera y la más esencial función de la escuela es la instrucción. A su vez, pero en un segundo lugar de la jerarquía del análisis, la tesis según la cual la escuela tiene como misión contribuir a la educación del alumnado. Entiendo por “instrucción” el diseño, la realización y la evaluación de actividades de aprendizaje, efectuados por uno o más profesores o profesoras de forma ordenada según un método y para la obtención de ciertos objetivos didácticos con un grupo de alumnos. Por “educación” entiendo, en cambio, el conjunto de acciones y de ejemplos mediante los cuales los adultos se proponen alcanzar el pleno desarrollo de la personalidad de los jóvenes para integrarlos en la cultura adulta. En un sentido más estricto y quizás más restrictivo, en este cuaderno me centraré, dentro del concepto de “educación”, en el proceso social a través del cual la futura ciudadanía se socializa, conoce los valores y progresivamente los va interiorizando, de tal modo que la descripción de los mismos se pueda describir y observar no solamente en sus declaraciones sino también en sus actitudes⁴.

Creo que el rol principal del profesor en la escuela básicamente consiste en la instrucción. En la escuela se aprende fundamentalmente todo aquello que no se aprende en casa, en la televisión o en la calle. Fuera de la institución escolar, ordinariamente nadie aprende a leer, a escribir, a resolver ecuaciones, a reconocer el nombre de las notas en el pentagrama en clave de sol, a clasificar los minerales o a establecer la fórmula química del agua. La obtención de estos conocimientos es

misión exclusiva de la escuela. En cambio, la educación es una responsabilidad social. También de la escuela, pero no únicamente de ella. El niño y la niña tienen que aprender a dar gracias, a comer con la boca cerrada, a lavarse las manos antes de comer, etc., en el seno de la familia. La escuela, ciertamente, colabora en todos estos aprendizajes pero con ciertos límites que a veces resultan infranqueables.

Ciertamente la instrucción forma parte de la educación. Aunque la ins-

trucción focaliza el esfuerzo en el mensaje, su fin último es la educación. Nadie defenderá que se pueda valorar sin saber o que se puedan adquirir conocimientos desde la anomía. Sin embargo, la cuestión fundamental es que la educación depende de la sociedad, es decir, fundamentalmente del entorno familiar, de los canales simbólicos de transmisión de valores –la televisión, los medios audiovisuales, los juegos de ordenador, etc.– y la pandilla de amigos y amigas con la que los jóvenes se sienten identificados. Aun así, solamente en un cuarto lugar la escuela puede colaborar en la construcción de valores. En una escuela confesional eso puede resultar un poco más fácil gracias a la previa explicitación de su ideario. Ahora bien, en la escuela pública solamente se puede informar y formar con respecto a los valores y los principios que iluminan las conductas colectivas (la igualdad, la tolerancia, la no discriminación por razones de género, la democracia, etc.). Tanto la escuela pública como la confesional tendrán problemas con la formación en aquellos valores que iluminen la vida privada, entre otras razones porque ha caído el consenso social sobre cuáles han de ser sus valores y cuáles han de ser las actitudes que se deriven de los mismos⁵. Insistimos: *para educar a un niño se necesita la tribu entera*⁶. Por eso, la escuela y el profesorado son responsables de la instrucción de los jóvenes y solamente colaboran en su educación.

Con ello, no quiero decir que, reclamando la primacía de la instrucción, maestros y profesores “pasen” de proponer el aprendizaje de valores. Creo

que, en primer lugar, el profesorado tiene la obligación de formar en los valores y actitudes derivados de la instrucción de la disciplina o del conjunto de disciplinas que enseñe (tanto si las imparte globalizadamente a partir de centros de interés como si lo hace de un modo más clásico). Y eso lo tiene que llevar a cabo en relación con los valores más generales y los que conciernen a la esfera más concreta y normativa. Así, por ejemplo, en Matemáticas no se formulará un problema en términos racistas, en Ciencias Naturales informará sobre los aspectos científicos del equilibrio ecológico (con lo cual, ayudará a la formación de actitudes de respeto hacia el medio ambiente), en Ciencias Sociales propondrá el aprendizaje de los derechos humanos, del origen de la democracia, del resultado y de las causas de las grandes guerras del siglo XX, etc. Éstos son ejemplos de los conocimientos que constituyen una base para interiorizar valores y actitudes colectivos que se pueden asumir como código ético universal.

En segundo lugar, el profesorado forma en valores asumibles para todos en cuanto a la forma de realizar las actividades de aprendizaje en el aula y en su valoración de los trabajos y la conducta del alumnado. El respeto hacia la palabra y la opinión de un compañero o de una compañera, la contención a no decir inmediatamente lo que a uno se le pase por la cabeza (la necesaria y urgente reivindicación de la cultura de la contención y del silencio), la valoración positiva del trabajo bien hecho y hecho a tiempo, de la puntualidad, etc., son indiscutiblemente valores a cuya cons-

trucción ayuda el profesorado. Esta construcción será más potente y eficiente siempre que obtenga la colaboración de otros profesores y de la familia. En cambio, será del todo inoperante si la familia contradice al profesorado. También éste tiene la obligación de ser coherente en lo que diga y lo que haga. No puede, por ejemplo, exigir y valorar trabajos realizados a tiempo, si después tarda semanas en devolverlos corregidos; tampoco puede exigir puntualidad, si él mismo no es puntual, y no puede educar para la salud, si después fuma en público delante del alumnado, etc.

Finalmente, el profesorado tiene la obligación de formar, a través de sus materias y del reglamento de su centro,

en aquellos valores que iluminen nuestra conducta colectiva (derechos humanos, tolerancia, igualdad de derechos, participación, respeto hacia las creencias y las ideas de los demás y de otras culturas, lucha contra la xenofobia y el racismo, etc.).

Más allá de estos tres grupos de valores –los derivados de la disciplina, los procedentes de la realización de las actividades de aprendizaje y los consensuados sobre la conducta colectiva básica– el profesorado de los centros públicos, en mi opinión, no tiene la obligación imperativa de hacer nada más, a excepción de lo que se haya explicitado en el ideario del centro donde trabaja⁷.

2. UN DIAGNÓSTICO DE NUESTRO SISTEMA EDUCATIVO: LOS RESULTADOS DEL APRENDIZAJE

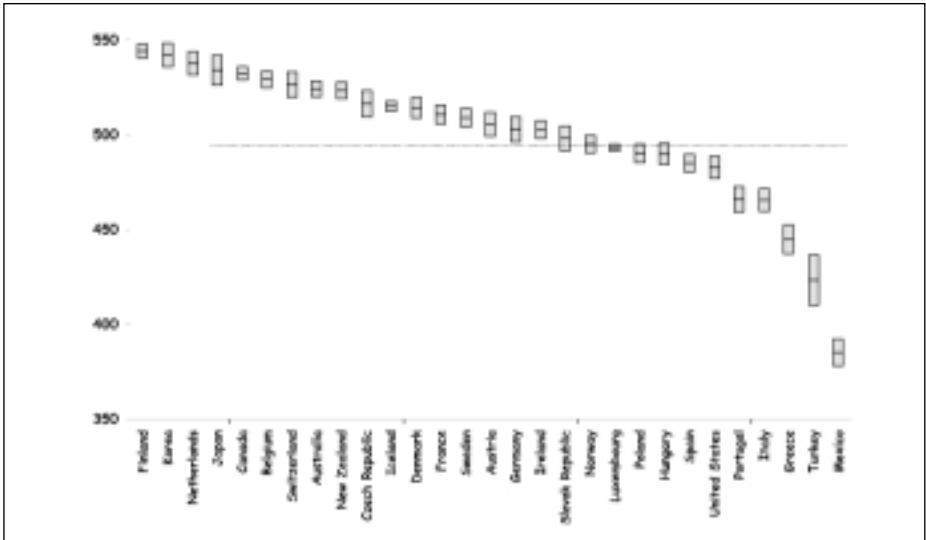
Bajemos ahora a la realidad. ¿Qué es lo que nos dicen las cifras sobre los resultados del aprendizaje en España? Según el informe del 2003, la situación es la siguiente: de 40 países, España se sitúa en el lugar 26 en cultura matemática y en comprensión lectora, y en el puesto 27 en cuanto a la resolución de problemas. Si en el año 2000 alcanzamos 493 puntos en comprensión lectora (la media de la OCDE es de 500), en el año 2003 descendimos hasta 481 puntos. Lo mismo sucedía en ciencias (de 491 puntos en el año 2000 a 487 puntos en el año 2003)⁸. Con respecto a las matemáticas y la resolución de problemas, me remito a los cuadros. Creo que no hacen falta los comentarios⁹.

2.1. ¿Un sistema educativo equitativo?

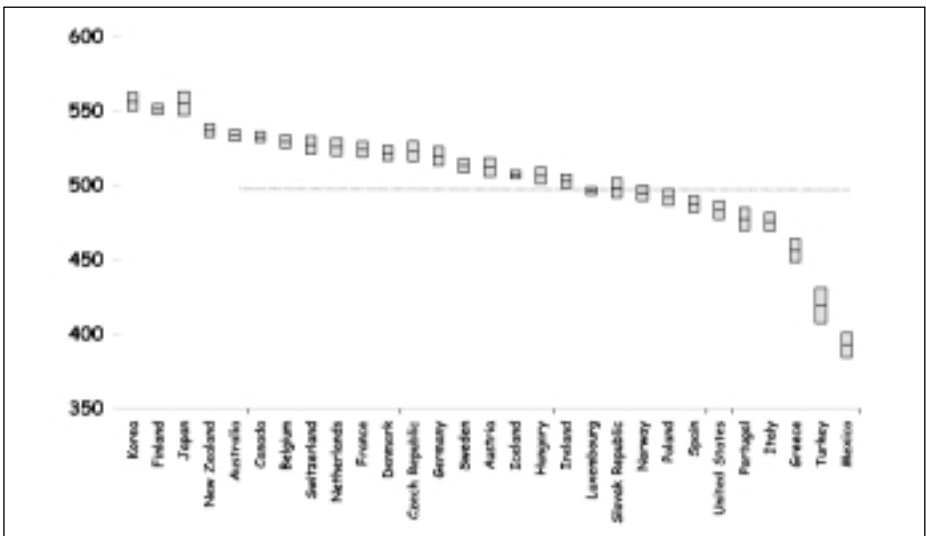
Tanto el Ministerio de Educación como algunos expertos afirman que los resultados en matemáticas son algo superiores a los resultados del PISA-2000 (lo cual es cierto). Ahora bien, callan ante el hecho de que el resultado en comprensión lectora y en resolución de problemas haya bajado. Sin embargo, lo que más sorprende es que afirmen que de dicho informe se deriva el hecho de que nuestro sistema educativo es bastante equitativo porque en el análisis por niveles un número considerable del alumnado evaluado se halla en los ámbitos medios (niveles 2, 3 y 4, de 6 en total). Además, esto ha sido usado para mostrar las

bondades del sistema comprensivo hispánico. Pero no es cierto. Nuestro sistema educativo, como se deduce de los datos, tampoco es equitativo.

Aquellos países con un alto nivel de excelencia (niveles 5 y 6), como Finlandia, también reducen el número de alumnos muy deficitarios (nivel 1 o por debajo de 1). Por lo tanto, la excelencia no está necesariamente reñida con el fracaso escolar. El 23% del alumnado español de 15 años se halla precisamente en el nivel 1 o por debajo de 1. En Finlandia, por ejemplo, solamente el 6% del alumnado pertenece a dicho nivel. El hecho de que nuestro sistema educativo tenga muchos alumnos en los niveles medios es debido precisamente a la falta de exce-



Cuadro 1
Resultados por países en cultura matemática ordenados por puntuación obtenida (Pisa 2003)
 Fuente: <http://www.oecd.org/dataoecd/0/47/35288394.xls>



Cuadro 2
Resultados por países en resolución de problemas ordenados por puntuación obtenida (Pisa 2003)
 Fuente: <http://www.oecd.org/dataoecd/0/46/35288403.xls>

lencia (solamente un 8%) y se obtiene porque no reduce en absoluto el porcentaje de alumnos muy deficitarios (23%).

No creo que sea motivo de especial satisfacción el hecho de encontrarnos por debajo de la media, disponer de una excelencia mínima y tener un alto porcentaje de alumnado deficitario. A lo más, estamos instalados en la mediocridad puesto que, como bien dice Jaume Graells y Veguín, miembro del Consejo Escolar de Cataluña, *“no resulta creíble que se pueda hablar de equidad de nuestro sistema educativo, cuando un 23% de la población estudiada se halla en unos niveles muy deficitarios de conocimiento. (...) Nos encontramos con unos porcentajes muy elevados de población con niveles que podríamos calificar de analfabetismo funcional y, por otro lado, hay un porcentaje insignificante de alumnos que alcanzan niveles de excelencia. No nos tiene que dejar satisfechos el hecho de que los niveles medios tengan uno de los porcentajes más altos de alumnos de la OCDE porque esto no se consigue por la reducción del fracaso escolar sino que se nutre de la falta de niveles de competencia”*¹⁰.

2.2. El fracaso escolar y otros datos de Primaria

Referente a la Secundaria Obligatoria, también es necesario saber que somos uno de los países de la OCDE con un porcentaje más alto de fracaso escolar (más del 30% del alumnado matriculado no promociona la etapa). Detrás de nosotros solamente se encuentran la República Checa, Turquía y Méjico¹¹. Eso, en principio, podría tener una lec-

tura positiva ya que vendría a decir que el nivel de exigencia para conseguir los resultados de la etapa continúa sin capitular por parte del profesorado y mucho más si se tienen en cuenta los criterios de bajo nivel con los que se llegan a aprobar algunos alumnos al final del cuarto curso de ESO. Porque, de acuerdo con la experiencia, siempre existe la tentación de conseguir porcentajes de promocionados más altos a base de interpretar a la baja la adquisición de los objetivos. No deja de ser doloroso que algunos centros en cuanto a la ESO hayan recibido presiones de la Administración Educativa *porque suspenden demasiado*. ¿Por qué no se plantea la Administración Educativa el hecho de que quizás son los alumnos suspendidos los que no aprenden suficiente?

Por otra parte, las evaluaciones de la educación primaria en Cataluña por el Consejo Superior de Evaluación del Sistema Educativo tampoco son muy buenas. El porcentaje de aciertos en las pruebas de Lengua Castellana es del 65% (por cierto, la misma que en España), el Conocimiento del Medio Social y Natural llega al 68% (pero en cuanto al Medio Social y Cultural de Cataluña, dicho porcentaje desciende al 57%) y referente a las Matemáticas tampoco se supera el 57%¹². Como se puede observar en Primaria, también nos llamamos entre un 32% y un 43% del alumnado que no acierta las preguntas o un grupo de preguntas globalmente según las áreas. A lo mejor, en este número de alumnado deficiente se podría detectar el origen de la bolsa de fracaso que

estalla en Secundaria Obligatoria. No, parece que Primaria vaya bien.

2.3. ¿El nivel ha bajado?

Ante estos resultados, ¿podemos decir, como se afirma a menudo, que *el nivel ha bajado*? Es una pregunta difícil de responder entre otras razones porque solamente hablamos de percepciones y no se han llevado a cabo estudios rigurosos; ahora bien, en las conversaciones y en los contactos que he mantenido con el profesorado de Secundaria, suele ser habitual la percepción según la cual la calidad de los aprendizajes ha sufrido una erosión importante si se la compara con la situación anterior al inicio de la aplicación del modelo comprensivo.

En los años 80 aún había analfabetos en la población menor de 20 años y ahora ya no hay ninguno. En el año 1997 la población que tenía solamente estudios primarios entre los 25 y los 65 años era del 45%. Ahora bien, entre los 25 y los 34 años este porcentaje disminuía hasta el 15%¹³. Hace 20 años el porcentaje de población menor de 25 años que era capaz de escribir en catalán era muy bajo y, en cambio, hoy en día –aunque sea en la universidad– prácticamente todos pueden escribir en catalán a pesar de que su lengua vehicular sea el castellano. Por lo tanto, desde este punto de vista cabe decir que el nivel ha subido. Sin embargo, ¿y si comparamos el nivel de matemáticas, de lengua y literatura, de geografía e historia y de lengua extranjera entre los alumnos que cursaban la Reválida de grado elemental (equivalente ahora al final del segundo curso de la ESO) o de

grado superior (equivalente al final del cuarto curso de la ESO)? ¿Y si comparamos el rendimiento de los niños y las niñas de 10 años de hoy en día con el modelo de ingreso al Bachillerato que se exigía antes?

Ante la propuesta de comparar estos resultados se podría argüir, y con razón, que ahora en Secundaria se encuentra todo el alumnado y que antes solamente un grupo seleccionado accedía especialmente a los centros del antiguo BUP¹⁴. Por lo tanto, mi propuesta no consistiría en comparar los resultados globales entre los que pasaban el examen de ingreso al Bachillerato a los 10 años o la Reválida de grado elemental a los 14 años y todos los que ahora cursan quinto de Primaria y segundo de ESO. Se trataría más bien de comparar cuál es el porcentaje actual que podrían obtener unos conocimientos conceptuales y procedimentales equivalente. Supongamos que, como se dice a menudo, pasasen la Reválida elemental en los años 60 solamente un 25% o un 30% del total de chicos y chicas de 14 años. ¿El porcentaje actual entre los chicos y las chicas de 14 años sería el mismo, menor o superior al de los años 60? Se trataría de escoger, en materia de contenidos comunes, los problemas de matemáticas, la traducción de idioma extranjero, la prueba de literatura y de geografía e historia... El hecho de negarse a intentar la comparación buscando argumentos falaces hace sospechar que actualmente aquel porcentaje de alumnos que con 14 años alcanzaba unos resultados, hoy considerados excelentes, ya no existe y que, por tanto, en los últimos años de la aplicación de

la comprensividad uno de los aspectos que ha caído es la excelencia (aspecto que confirmarían los resultados de los PISA 2000 y 2003). En este sentido, *el nivel* habría bajado. Y que conste que en el examen de ingreso (entre los 9 y 10 años) se pedía una división con la prueba del nueve, un dictado donde no se podían hacer más de tres faltas de ortografía y una redacción. Como se puede ver, todo era procedimental. En el grado elemental, tanto en Matemáticas como en Literatura con 14 años también se pedían más unas dimensiones procedimentales y una capacidad de aplicación que una declaración de conocimientos conceptuales (resolución de problemas, álgebra, análisis lingüístico, producción de textos...).

Sin embargo, también se puede razonar a favor de la caída del nivel instructivo, teniendo en cuenta el hecho de que en muchos institutos de Bachillerato –especialmente en la periferia de Barcelona– los alumnos asis-

tentes procedían de clases sociales poco favorecidas a los cuales se ofrecía una sola oportunidad en la vida para desarrollar sus capacidades y sus intereses. Aunque no se haya verificado, es una opinión ampliamente compartida –y, por lo tanto, una percepción que se tiene que considerar– que, con la generalización de la comprensividad radical, todo esto se ha visto interrumpido. Muchos profesores creen que el porcentaje del alumnado procedente de un medio social menos afortunado gracias al ambiente disperso creado en las aulas durante los años 90 y, en especial, gracias a la aberración educativa que supuso la promoción automática de curso y de ciclo¹⁵, se ha encontrado con una barrera ante el acceso a las carreras que se pueden calificar de más “duras”. Quizás sea esto el contrapunto más sangrante de carácter cualitativo ante el evidente paso hacia delante que ha supuesto la existencia de una atención generalizada hasta los 16 años.

3. DIFICULTADES Y RETOS ACTUALES PARA LA INSTRUCCIÓN

Hasta aquí los resultados. Pasemos ahora al resumen de algunas de las principales dificultades de la instrucción derivadas de los cambios operados en la sociedad hispánica actual y de sus valores dominantes. Sin pretender abarcarlos todos, se pueden identificar cuatro grandes problemas: el descrédito del saber, la filosofía del *fast food* intelectual, el formato *zapping* de la didáctica y el culto a las emociones de choque. El problema nuclear, el tratamiento de la diversidad, lo abordaremos a parte.

3.1. El descrédito del saber

El saber y el conocimiento parecen haber perdido atractivo y prestigio entre los valores dominantes del alumnado. Parece que éste, erróneamente, intuya que la posesión de conocimientos y de competencias técnicas ya no es una forma segura de encontrar trabajo en el futuro, puesto que el universo mediático que contemplan le invita a creer que en nuestra sociedad es mucho más fácil abrirse paso en ámbitos ajenos al saber, como por ejemplo, el deporte, la propaganda e incluso las pasarelas; o bien que la oportunidad de triunfo es fácil y rápida como parecen evidenciar los programas televisivos del estilo *Operación triunfo*. La desmotivación del alumnado que muchos profesores sufren en el aula es posible que provenga en parte de ahí y que sea una de las causas de la escasez

de calidad de los aprendizajes. Parece como si gran parte del alumnado, de forma pasiva y especialmente en Secundaria, esperase que fuese el profesorado quien lo motivara para ponerse a trabajar.

No se debe ceder en este aspecto. Es bueno que el profesorado, para conseguir una buena instrucción, conozca técnicas de motivación; Pero, en última instancia, el alumnado tiene que experimentar –aunque sea a la fuerza– que hay cosas que se deben hacer a pesar de que en aquel momento no se sienta motivado para ello o no llegue a comprender del todo los motivos de dicha necesidad. Es cierto que nacemos dotados de curiosidad pero, desde el punto de vista de la retribución psicológica, se identifican dos grandes bloques de actividades: las de consumo y las de auto-realización. Este segundo tipo de actividades, entre las que

se encuentran todas las actividades educativas, no se demanda espontáneamente porque para pedir las se necesita una sensibilidad que sólo proviene del resultado de su misma ejercitación. Son actividades que al principio tienen un coste sin retribución y, por eso, no se reclaman, sino que se deben imponer. Ya conseguidas, surgen nuevas posibilidades e inquietudes y es entonces cuando aparecen la satisfacción o la retribución y puede producirse la demanda motivada¹⁶.

El profesorado debe ser consciente de que ha de programar actividades sin retribución inmediata: el único camino para conseguir la posibilidad de aprendizaje. Dejar hacer y dejar pasar el curso sin imposiciones es un mal servicio, en especial para el alumnado más desfavorecido. También contribuye a la desidia del alumnado el hecho de que el modelo de sociedad que se le presenta en estas edades se parece a un “parque temático” donde nada es consistente y las prioridades son el ocio, y la superficialidad. El momento del compromiso, si llega, siempre se aleja hacia el futuro. En este contexto el encuentro personal del acto educativo e instructivo no se produce y el esfuerzo de estudio no parece que tenga mucho sentido. Probablemente un sistema educativo difícilmente pueda superar la sociedad que él mismo crea y mantiene. Hay que ser conscientes de este reto e intentar conseguir, sin decaer, que el alumnado aprenda aunque sea con un gran esfuerzo de la voluntad.

3.2. El “fast food” intelectual

Otra dificultad nace de la cultura de la inmediatez, el llamado el “*fast food* in-

telectual”. Hoy toda acción, ya se ha dicho, ha de tener una satisfacción rápida. Parece como si, dentro de las dimensiones espacio-tiempo, que son los pilares de la experiencia humana, la temporalidad se hubiese contraído. R. Débray lo ha calificado de “*cultura de la extensión*”¹⁷ porque se prioriza el espacio por encima del tiempo y la inmediatez antes que la duración. Gran parte de las nuevas ofertas tecnológicas, especialmente las de ocio, colaboran con la construcción y el mantenimiento de esta cultura. Esta apoteosis del instante dificulta la comprensión de muchos acontecimientos, los simplifica, y choca frontalmente contra la lentitud de la adquisición del conocimiento. Efectivamente, no nos podemos acercar al hundimiento de las Torres Gemelas de Nueva York sin apelar a la religión islámica, en concreto al wahabismo saudí, a las distintas filiaciones coránicas y, en definitiva, a la corta y larga historia de las relaciones del Islam con Occidente. Con el presentismo actual, si no se educan el tiempo y la duración, resulta fácil atribuir el hecho a elementos sencillos y fáciles de resolver invocando *eslogans* primarios y proponiendo acciones y respuestas simplistas, como desgraciadamente nos demuestran las noticias de cada día de forma fehaciente. Sin embargo, resulta que esta inmediatez es incompatible con la aventura del aprendizaje. El camino del conocimiento no tiene fin y la adquisición de conceptos, valores, hábitos y métodos es necesariamente lenta. El grado de abstracción que precisan las matemáticas –que probablemente a partir de cierto ámbito no es alcanzable para todos– cuesta tiempo y esfuerzo. Lo mismo se podría decir de la

comprensión de los cambios históricos o de la capacidad de saberse expresar correctamente por escrito. ¡Y ya no hablemos del estudio de un instrumento musical y del desarrollo de la sensibilidad para el goce de la música o de la lectura de la poesía...! He aquí una de las dificultades que tenemos en el aula: para aprender son necesarios el esfuerzo, la disciplina y, sobre todo, la constancia. Estas actitudes difícilmente encajan con la inmediatez de la actual cultura audiovisual. Por ello, no deberíamos fiarnos de aquellas teorías que proponen atajos para el ahorro del esfuerzo en el aprendizaje. “*No hay forma de aprender una lengua extranjera en cuatro días ni de convertirse en persona juiciosa haciendo trampas*”¹⁸.

3.3. El “zapping” de la didáctica

Z. Bauman pone el dedo en la llaga al calificar nuestra sociedad de “líquida”. Según él, hemos pasado de la modernidad sólida, que tenía por objetivo la durabilidad y por referentes, valores relativamente estables, a una modernidad fluída. En el ámbito escolar esta fluidez se traduce en rapidez, superficialidad y en el consumo apresurado que realizan nuestros alumnos, características que marcan las formas de enseñar. Según Bauman, nuestro mundo, saturado de informaciones, es paradójicamente una máquina de olvidar y ha convertido el conocimiento en una herramienta *prêt-à-porter* y *prêt-à-jeter*¹⁹. Este hecho ha llevado al abuso del *zapping*, a la necesidad de diversificar constantemente las actividades no para conseguir aprendizajes, sino para mantener en los alumnos una atención mínima, finalidad no siempre

coronada con el éxito. Esta didáctica, además, es consecuencia, y a su vez la refuerza, de la desaparición del esfuerzo, de aquello que se llamaba “estudio”, es decir, la actividad interna y personal de cada alumno/a para organizar una información, procesarla y convertirla en conocimiento significativo y duradero mediante la memoria. La utilización de las didácticas del interés, el activismo, el debate, los juegos de rol o de lo que sea como estrategias de aprendizaje –que ciertamente pueden facilitarlas– no excluye el reencuentro final y particular de cada individuo para convertir la información recibida o encontrada en conocimiento personal. Si no hay estudio –y el estudio presupone el silencio exterior e interior– no hay propiamente hablando ni alumno ni maestro, sino que solamente existen espectador y actor. Cuando esto se produce, la escuela se queda enmarcada más en el ámbito de la guardería y del pasatiempo que en el ámbito de la enseñanza y del aprendizaje. Y, lógicamente, de este proceso se deriva un malestar docente que no solamente es el efecto de una crisis pasajera, sino de una enfermedad crónica a la cual deberá habituarse y con la cual convivir el que quiera ser docente.

A la desaparición del esfuerzo, podemos añadir que en este contexto social la multiplicidad de actividades de aprendizaje incapacita a gran parte del alumnado para seguir un discurso oral o escrito de cierta extensión, ya que dicho aprendizaje no entra dentro del valor potencialmente lúdico de las otras actividades. Escribir y leer como actividades de aprendizaje se encuentran lejos del actual imperialismo de la imagen y proliferación de los “debates”.

En cuanto al uso de la imagen –cuya fecundidad de aprendizaje nadie niega– ha caído a menudo en la falacia de creer que la visibilidad está dotada de una significación transparente que no necesita de ningún tipo de contexto significativo. Lo que se ve, más que una palabra escrita, provoca emociones inmediatas y potencialmente fuertes y “muestra” la realidad de forma superficial pero no por ello ésta resulta “comprensiva” o dotada de significado, como lo ha denunciado contundentemente Giovanni Sartori. Efectivamente, por más que observemos un lago nunca llegaremos a deducir la formulación química del agua, conocimiento que va más allá de la “visibilidad” y precisa de la abstracción conceptual. Efectivamente, el uso indiscriminado o altamente frecuentado de la imagen erosiona la abstracción y va anulando progresivamente el esfuerzo mental. Podemos observar en el aula como “*la cultura de la imagen rompe el delicado equilibrio entre la pasión y la racionalidad*”²⁰, es decir, entre la diversidad de sensaciones que provocan los hechos y la capacidad de entenderlos mediante la conceptualización y los símbolos.

Referente al debate también cabe señalar la dificultad de corregir los aspectos más retóricos –la forma correcta de hablar– y el trabajo de la argumentación. Los alumnos, más a menudo de lo necesario, se refugian detrás de formulaciones, como, “es mi opinión”, cuando se les acaban los argumentos, si es que los tienen. Y a menudo confunden su opinión con el pensamiento, cuando, en realidad, precisamente el triunfo acríptico de la opinión como final del debate no es más que el fracaso del pensamiento.

La imagen y el debate –sobre todo cuando confluyen en la televisión– son generadores de emociones, cuyo consumo se ha adueñado no sólo del alumnado, sino también de los adultos a consecuencia de la cultura audiovisual. Parece como si no pudiéramos ser críticos de realidades que conocemos a través de la prensa escrita o de otros medios no televisivos. Sabemos de los desastres de Darfur (Sudan) y de los millones de muertos en el Congo, de los desastres de las guerras en Chechenia pero eso no tiene como consecuencia ni una manifestación ni un manifiesto crítico. Aunque sean mucho más destructivas que las que se esconden detrás del escenario mundial del audiovisual, solamente existen las que salen en televisión. De la misma forma, el debate político que aparece por televisión busca a menudo provocar emociones, puesto que dicha provocación es la que, en una progresiva erosión del pensamiento abstracto, motiva las voluntades e incluso consigue acumular votos, requisito formal para acceder al poder.

3.4. El culto a las emociones-choque

El profesor francés M. Lacroix, que ha estudiado el creciente consumo de emociones en los últimos años, distingue fundamentalmente dos tipos de ellas: las emociones-choque –mayoritarias– (la música ensordecadora de la discoteca, las montañas rusas de feria, la consola de ordenador, el visionado de *talk shows*...) y las emociones-contemplación (la audición serena de un concierto, la lectura de una novela o de una poesía, el deleite ante un paisaje...) ²¹. Las primeras son efímeras, dopantes y nocivas porque acaban

matando la sensibilidad; a menudo, además, favorecen lo feo, lo repulsivo, lo horrible y lo perverso. Las estadísticas nos indican que un adolescente que ha mirado la televisión durante toda su vida una media de tres horas al día (¡proporción considerada normal!) habrá asistido a 40.000 asesinatos y a 3.000 agresiones sexuales²². La emoción-choque se nutre de las imágenes del mal. Las segundas, en cambio, las emociones-contemplación son las que generan sentimientos, es decir, vivencias sentidas internamente que se caracterizan por el hecho de ser más duraderas e incluso recuperables cuando se las necesita. Éstas serían las que fomentarían una auténtica educación emocional de las personas, derivadas de la instrucción.

Referente a la escuela, el consumo de las emociones-choque –que inclinan hacia la acción– en el alumnado coincide con la aparición de problemas de atención y, a veces, los suscita. Sólo es necesario agudizar el oído ante los comentarios de los maestros y los profesores para advertir la dificultad que tienen los alumnos de poner atención y cómo ha aumentado el número de trastornos deficitarios de atención acompañados de hiperactividad. En cambio, cada día resulta más difícil educar para las emociones-contemplación. Y eso es así porque, entre otras razones, como ya hemos dicho antes, la construcción de los sentimientos derivados de la contemplación presupone tiempo y ralentizar el ritmo. Y, en segundo lugar, porque precisan del ejercicio de la admiración. Admirar proviene del latín “*mirari*” (mirar) y “*ad*”, que indica la dirección de la mirada y su vinculación con lo que se mira. Sólo la

admiración nos impulsa hacia lo que nos sobrepasa y nos facilita la búsqueda de la pluralidad de significaciones respecto del hecho o de la persona admirada. La admiración abre la vida interior a emociones portadoras de universalidad, fértiles y que eleven el plano psicológico interior. Pues bien, uno de los obstáculos para el ejercicio de la admiración en la escuela es el delirio de igualitarismo.

Efectivamente, para admirar se necesita que alguien o algo sean superiores; y es esa superioridad la que hace que me incline de algún modo hacia la excelencia, estado o realización que valoro positivamente. Si *a priori* resulta que da igual una cosa como la otra, cerramos el paso a la admiración, cuya existencia no implica la falta de respeto mutuo. Precisamente uno de los productos del igualitarismo es valoración negativa de la excelencia hasta tal punto que los alumnos buenos a menudo se esconden y se tienen que hacer perdonar los buenos resultados en el ámbito de la pandilla escolar. Como dice M. Lacroix refiriéndose a Francia, “*en las aulas reina un clima tiránicamente igualitario. La excelencia, el esfuerzo, los dones ya no son muy apreciados. El cuerpo profesional se lamenta de que los mejores alumnos adopten a menudo una actitud de reserva prudente. Estos alumnos, dicen, se abstienen de participar para no despertar la hostilidad de sus compañeros y, adoptando este bajo perfil, procuran hacerse perdonar el hecho de ser los mejores*”²³.

Creo que gran parte del profesorado actual estaría de acuerdo con esta observación en las aulas de nuestro país. ¿Es esto lo que se pretende con la “comprendividad”? Seguro que no.

4. LA DIFICULTAD NUCLEAR: EQUIDAD, EXCELENCIA Y TRATAMIENTO DE LA DIVERSIDAD

La ideología subyacente a la comprensividad radical de nuestro sistema educativo afirma que los chicos y las chicas con distintos intereses y capacidades, con la finalidad de conseguir unos resultados de aprendizaje mínimos, descritos en los objetivos generales de una etapa o de una área de conocimiento, han de estar juntos en el aula hasta los 16 años. Esto es, se dice, una exigencia de equidad. Por otra parte, postulan que éste es el camino para conseguir también la excelencia. Señalan que Finlandia es el país que obtiene mejores resultados y que tiene un sistema comprensivo. Esto último es parcialmente cierto y lo comentaremos más adelante.

Lo contrario de esta posición ha recibido el apodo de “segregadora”. Quien lo defiende es colocado automáticamente en las tinieblas exteriores de la derecha o del pensamiento reaccionario porque, dicen, pretende seleccionar socialmente a favor de los más favorecidos económicamente a través de la escuela. Además, los partidarios de la comprensividad radical sostienen que el aprendizaje y la excelencia son posibles con el secuestro de todas las herramientas de las que tradicionalmente tenía a disposición el profesorado para mantener su autoridad²⁴. Por mi parte, estoy en condiciones de afirmar lo contrario de quien sostiene la teoría de la comprensividad radical tal como se ha aplicado en nuestro país: “*a partir de los 12 años en Secundaria resulta técnicamen-*

te imposible, según el estado actual de nuestros conocimientos, la instrucción de cualquier contenido que se quiera impartir si en el aula hay alumnos de extrema desigualdad de capacidad y de interés por el aprendizaje”²⁵. Para dar apoyo a esta aseveración, basta con lo que sucede con el aprendizaje del inglés con los adultos motivados.

Probablemente la didáctica más avanzada en metodología del aprendizaje sea actualmente la de la lengua inglesa y, por extensión, la de los idiomas. El motivo de ello es bien sencillo: hay mucha demanda y el método que sea más eficaz tendrá más posibilidades de obtener más beneficios. Pues bien, creo que no existe ninguna metodología de ningún centro dedicado al aprendizaje del inglés que no proceda con un exa-

men inicial para saber el nivel de competencia del estudiante en comprensión y expresión lingüísticas. Según los resultados obtenidos, el alumnado es colocado en distintos niveles o cursos según el grado de dificultad que se enseña. ¿Alguien se cree que si se aprendiera con más eficiencia la lengua inglesa en grupos de extrema diversidad de capacidades –incluso con la ventaja de estar todos motivados para aprender– no se pondría en práctica?²⁶

Cuando se cuestiona la forma con la que la comprensividad se lleva a cabo –y es el caso de estas páginas– se suele acusar a quien defiende, como se ha dicho ya, la propuesta de una escuela para “ricos” (la clase de los “listos”) y otra para los “pobres” (la de los “tontos”). Creo que eso no es cierto. A pesar de las buenas intenciones, tanto el informe PISA como la percepción de amplios sectores del profesorado parecen indicarnos lo contrario: la comprensividad está consiguiendo que nadie sea demasiado listo de tal modo que todos, pobres y ricos, si bien no acaban siendo tontos del todo, se sitúan a lo más en la mediocridad²⁷. Y eso sin nombrar el refuerzo de la doble red educativa²⁸. ¿Es eso la equidad?

La *aequitas* es la adaptación de la norma jurídica a las particularidades de cada caso con la finalidad de evitar una interpretación rígida de los preceptos legales. Aplicada a la enseñanza, se podría interpretar como la dedicación de los recursos del Estado (profesorado, materiales, recursos didácticos, etc.) a cada contexto social particular. Es probable que en algunos contextos más desfavorecidos incluso sea necesario llegar a poner

un profesor o una profesora para cada cinco alumnos e invertir más financiación para llevarlo a cabo, mientras que en otros lugares eso no sería necesario y se podría pasar con menos recursos. Ahora bien, no parece que, según los resultados de los que disponemos en estos momentos sea particularmente equitativo un sistema que consigue ciertamente que los resultados de aprendizaje sean homogéneamente bajos o muy bajos. Según mi modo de ver, la comprensividad radical no resiste el contraste con la realidad y, una vez más, parece que es necesario admitir que, si la teoría no encaja con la realidad, la que se equivoca es la teoría y no la realidad.

Parece claro, por otra parte, que entre nosotros el sistema comprensivo no facilita la excelencia. Y es que la excelencia, hasta ahora, siempre se ha conseguido por medio de algún tipo de selección. Es cierto que la ampliación de la educación para todos es uno de los avances de la democracia social. Sin embargo, lo que no parece tan obvio es que por ahora se pueda postular que la enseñanza de todos, sin ningún tipo de diversificación produzca una enseñanza de calidad. De hecho, la atención a la diversidad es, de momento, un principio teórico pero que a menudo se traduce en la práctica por un oferta diversificada de distinta calidad, si se tiene en cuenta la dificultad y la complejidad que supone la gestión de este principio en la realidad²⁹. Es probable que, con el tiempo y la búsqueda constante acabemos encontrando sistemas y métodos didácticos para llevar a la práctica este ideal de forma que progresivamente se llegue a todos. Pero en estos momentos y en nues-

tro contexto, de la misma manera que la medicina no cura todas las enfermedades, la didáctica no puede ofrecer métodos que sean aplicables a todos a la vez en calidad y en excelencia.

Además, en algunos campos la comprensividad es tan imposible que no ha habido más remedio que crear excepciones regladas. Actualmente –también está previsto en la LOE– hay IES que acogen alumnos especialmente dotados para la danza, la música y el deporte. ¿Y cómo se accede a estos IES? Por selección de entrada, por prueba de ingreso. ¿En qué quedamos? ¿Es que no es mejor que los dotados para estos aprendizajes, estudien junto a los que no tienen demasiado sentido del ritmo? ¿Por qué tiene que haber un centro de alto rendimiento deportivo para los y las que destacan en educación física y en capacidad deportiva? ¿Es que la educación física y la música no son materias regladas de la ESO? ¿Por qué aquí hay selección y no la hay en alto rendimiento científico o literario? Finalmente, también hay que referirse a una circunstancia quizás muy catalana, pero que puede resultar de interés para otras comunidades.

Entre algunos de los asesores y los responsables del *Departament d'Educació* y entre pedagogos y expertos se suele insinuar que el profesorado de Primaria lo hace bien y que el profesorado de Secundaria es el responsable de que la ESO no obtenga los resultados previstos³⁰. ¿Por qué? Porque el profesorado de Secundaria, arguyen, aún está demasiado interesado en enseñar “contenidos” disciplinares específicos. Los maestros y las maestras sí que saben armonizar a niños y niñas muy distintos

entre sí y no están obsesionados con la enseñanza de contenidos disciplinares, sino globalizados, transversales, interdisciplinares, emocionales, transdisciplinares, procedimentales, etc. Pues bien, esto tampoco corresponde a la realidad. Los problemas generados por la diversidad extrema de capacidades y de intereses empiezan en la Primaria y allí no se resuelven. Sé de alumnos con déficits en el proceso de lecto-escritura que no pueden ser atendidos por la maestra como debería ser, no por falta de voluntad, sino por imposibilidad técnica. Una vez a la semana va la escuela un profesional de educación especial que pasa un rato allí... La maestra también hace lo que puede cuando tiene los demás ocupados en alguna actividad pacífica... El alumno irá pasando de curso hasta que tarde o temprano se hunda. Tampoco en la Primaria hay respuesta para atender todos los problemas, teniendo a todos los niños y las niñas juntos siempre. Lo que parece que sucede en Primaria es que los problemas pueden resultar mucho más camuflados como consecuencia de la edad del alumnado y del especial interés que muestran por aprender los niños y las niñas de entre los 5 y los 10 años... (interés que se pierde a partir de los 11/12 en casi todo el mundo...). Quizá la Primaria tampoco va bien.

Finalmente, dejo para las conclusiones las “conductas disruptivas o los desajustes conductuales”, eufemismos para nombrar las faltas de respeto entre alumnado y profesorado y las conductas violentas, cuyo tratamiento equívoco se encuentra estrechamente vinculado a la filosofía igualitarista que apoya la comprensividad.

CONCLUSIONES PROVISIONALES

Ante el panorama que dibujan los apuntes precedentes, ¿qué tenemos que hacer? Sugiero a continuación algunas conclusiones provisionales a manera de propuestas de reflexión y de debate.

Según un antiguo proverbio chino, “si piensas por un año, planta arroz; si piensas por diez años, planta árboles; si piensas por cien años, educa al pueblo”. Efectivamente, la educación y la instrucción de un país, aunque sea en un panorama tan cambiante como el actual, precisan de tiempo y larga duración si queremos recoger sus frutos. Por lo tanto, sus objetivos se encuentran más allá del marco de una legislatura. Es necesaria, así, la combinación de dos dimensiones básicas: estabilidad y flexibilidad.

1. En cuanto a la *estabilidad*, no es bueno que apliquemos la sexta ley de educación de la democracia y que esta ley nazca ya cojeando porque la oposición avisa de que la va a cambiar si accede al poder. Es necesario un pacto entre todos los partidos, en el que las partes renuncien a algunas de sus propuestas. La instrucción pública de un país es una cuestión de estado.

2. En cuanto a la *flexibilidad*, sería necesaria una ley de educación que contemplase cuatro principios estructurales: *currículum* abierto, *autonomía* efectiva de los centros, *competencia* intervenida y, finalmente, *evaluación* continua y sistemática de los centros y del sistema.

2.1. Los *currículums* no deberían ser enciclopédicos, sino que deberían precisar un contenido mínimo obligatorio, un contenido optativo amplio de los cuales los centros tuvieran que escoger un número determinado de contenido y un porcentaje de libre oferta de cada centro.

2.2. Por *autonomía* del centro se entendería que éste pudiera distribuir efectivamente los horarios, el número de materias y la dedicación del profesorado en función de un presupuesto determinado que también se debería administrar. También sería necesario, en los centros públicos, caminar hacia la creación de equipos docentes y de acceso al

cuerpo de profesores de los centros por vías que no fuesen la antigüedad ni el concurso general de traslado. Y, ciertamente, no se podría hablar de autonomía de los centros, si no se modificase seriamente el sistema de gestión creando figuras profesionales de dirección y de gestión.

2.3. Por “*competencia intervenida*” entiendo la introducción de apoyos, mejoras y ajustes para los profesores en aquellos centros en los que las evaluaciones externas obtienen mejores resultados y a su vez son escogidos como primera opción preferentemente por los padres. Esto tendría que decretarse según un marco legal que corrigiera aspectos no deseados, como el hecho de que el ámbito social donde se ubica el centro tenga menos oportunidades extraescolares para la instrucción, o que la razón preferente para escoger un centro sea la proximidad física.

2.4. Finalmente, sería necesario introducir de forma sistemática y constante la *evaluación externa del currículum* y de la gestión de los centros por cursos, ciclos y etapas con tal de generar información que permitiera emitir juicios sólidos sobre indicadores contrastados y tomar decisiones rápidas y también sistemáticas para resolver los problemas detectados sin tener que esperar una nueva ley orgánica.

3. Cabe confesar sin reservas que, de acuerdo con los diagnósticos honestos, nuestra realidad educativa es bastante deficiente o, como mínimo, notoriamente ineficaz³¹. Los catedráticos de Cirugía en las facultades de Medicina teorizan en el aula y a su vez aplican lo

que dicen en el quirófano donde el alumnado puede observar y verificar la bondad de las teorías. Casi todos los teóricos de la enseñanza que proponen vías, marcos y soluciones, o bien nunca han pasado por un aula o bien nunca muestran en un aula real la bondad de sus teorías. De ahí su desprestigio entre el profesorado de Primaria y de Secundaria. Régis Débray ha observado que “*como más se degrada la escuela más leyes, tesis y reuniones de expertos se hacen sobre la educación con una gran E*”³². Es decir: se habla de grandes palabras y se rehuye de la concreción del día a día.

3.1. Pues bien, creo que los pedagogos, los expertos y los técnicos en educación tendríamos que tener más humildad epistemológica y confesar que, de la misma forma que la medicina no cura todas las enfermedades, la psicopedagogía, la pedagogía, la psicología y la didáctica entre otras disciplinas –que investigan mucho menos que las ciencias de la salud– no tienen respuestas globales para problemas tan complejos como los de la educación. Y que probablemente no hay una única solución, se llame como se llame. Y que tenemos que contar más con los resultados parciales que con las ideologías previas. Así, por ejemplo, la teoría de la comprensión radical considera que “*la demanda de la calidad para todos se basa en el supuesto según el cual todos los seres humanos son capaces de aprender*”³³. Pues bien: la realidad no verifica este supuesto, si no se explicita según qué y hasta qué punto.

3.2. No podemos copiar íntegramente lo que hacen los demás países porque

sus tradiciones y sus contextos jurídicos y sociales son distintos. Pero sí que podemos aprender de ellos. Se nombra a menudo Finlandia como modelo comprensivo que consigue buenos rendimientos académicos y no se dice nada de Flandes, que saca mejores resultados que Finlandia con un sistema “segregante”. Sin embargo, Finlandia es lamentablemente inimitable. En primer lugar (y sin tener en cuenta el medio físico y climático como condicionante) por la cultura luterana de su sociedad y por el alto grado de sentido de la responsabilidad de los padres respecto a la educación de sus hijos. El sistema finlandés tiene tres pilares que se apoyan mutuamente: la familia, la escuela y las estructuras de apoyo educativo. En España, estos tres sistemas no se coordinan, sino que se bloquean³⁴ y, a veces, de forma grave. Así, por ejemplo, durante la primera mitad del 2006 se han presentado en España 13400 denuncias por agresiones a maestros por parte de los alumnos. Es impensable que esto suceda en Finlandia.

3.3. A la hora de hacer cualquier propuesta general de educación, es necesario contar con las opiniones y el pensamiento del profesorado y, por ello, llevar a cabo políticas claras y concretas en este sentido. Los mejores expertos y técnicos sobre lo que se puede hacer o lo que no se puede hacer en el aula son los maestros y las maestras y el profesorado de Secundaria. Sus percepciones, capacidades y actitudes son fundamentales para iniciar cualquier proceso o cambio educativo. Es cierto que el profesorado hispánico es uno de los mejor pagados de Europa y uno de los que está sometido a menos controles y evaluaciones. A

pesar de ello, el caso es que la mayoría del profesorado de Secundaria se ha sentido maltratado y se ha instalado en su colectividad un auténtico malestar docente. Una encuesta realizada en el año 2000 por CCOO mostraba que, referente a la Reforma Educativa, el 15% de los encuestados se mostraba a favor de ella y el 85% estaba en contra³⁵. La mayoría del profesorado en activo nació entre el año 1950 y el 1955, con lo cual actualmente (2006) la mediana está por encima de los 50. El malestar docente se traduce, de entre otros aspectos, en el hecho de que el tema estrella de conversación en las salas de profesores sea en demasiadas ocasiones la jubilación. Las administraciones públicas harían bien si tuvieran presente estas realidades en lugar de teorizar propuestas nuevas que se alejan de éstas.

3.4. Uno de los aspectos clave para la eficiencia del sistema educativo es la formación inicial y permanente del profesorado. Cabe admitir que en nuestro país la formación inicial de los maestros es muy deficiente y que se desaprovechan muchas ocasiones para mejorarla sustancialmente. Puesto que se habla tanto de Finlandia, valdría la pena recordar que en aquel país la formación del profesorado de Primaria tiene el rango de licenciatura y que los aspirantes han de pasar dos procesos de selección. En el primero, el aspirante ha de superar una media alta en la nota de Bachillerato. La segunda selección tiene lugar en la Facultad de Educación donde se evalúan principalmente y entre otros aspectos, la competencia lectora y la escrita, la capacidad de empatía y de comunicación, la sensibilidad artística y la capacidad

matemática de los aspirantes. Solamente un 9% accede a ser profesor de Primaria después de 6.400 horas de formación (nosotros no superamos las 1.500). La formación termina con una tesis final obligatoria como proyecto de investigación³⁶. El profesorado de Secundaria, después de una licenciatura especializada (Matemáticas, Historia, etc.) tiene que hacer diferentes exámenes para ingresar en la Facultad de Educación (empatía, capacidad de explicar, etc.). A continuación, cursa 1.400 horas de estudios didácticos y pedagógicos (aquí no hay prácticamente ninguno). Los maestros y los profesores son seleccionados después por los directores de los centros (que son elegidos por los consejos municipales, no por el centro) sin oposiciones. Cabe notar que en Finlandia se tiene en cuenta que, si bien es razón necesaria el conocimiento de las materias impartidas, esta condición no es suficiente y que se debe aprender también a enseñar. Exhorto a nuestros teóricos y expertos a proponer una formación inicial así y, cuando los políticos la hayan estructurado, a continuación hablemos de comprensividades y segregaciones.

3.5. Creo que no se tiene que capitular en el hecho de que *la escuela tiene como objetivo principal* construir una de las bases impensables de toda educación: la enseñanza de conceptos y hechos, procedimientos y habilidades derivados de áreas y disciplinas. Probablemente esta enseñanza no pueda continuar siendo tan enciclopédica como lo ha sido hasta ahora; seguramente es necesario seleccionar los núcleos básicos de comprensión de la realidad desde los métodos y los

procedimientos de cada disciplina de forma que se despierte en el alumnado la capacidad de continuar aprendiendo (“aprender a aprender” es un buen eslogan; ahora bien, ¡cabe recordar que se tiene que aprender a aprender alguna cosa sobre la que se continuarán aprendiendo cosas concretas!). También es importante recordar que la interdisciplinariedad no se puede llevar a cabo sin el conocimiento de las disciplinas y que son éstas las que se amplían cada vez más con las aportaciones y “las miradas” de los demás³⁷. Será necesario, obviamente a través de la formación permanente, encontrar vías visuales, auditivas, textuales y de todo tipo así como el conocimiento de las teorías de aprendizaje adecuadas para cambiar algunos o bastantes de nuestros métodos didácticos en el aula..., aunque no creo que se tenga que hacer demasiado caso de las grandes teorías *pret-à-porter* tanto si se trata de la enseñanza activa, de la evaluación continua, de los niveles de concreción como si se trata más bien, y ahora más modernamente, de las competencias básicas y del aprendizaje corporativo. Es fácil sospechar que si el rendimiento académico no mejora, tenemos que encontrar constantemente justificaciones para el evidente fracaso escolar o a la ineficacia del sistema sin cuestionar el modelo.

3.6. Ahora que tanto se habla de *competencias básicas*, no está de más, por ejemplo, que escuchemos voces como las siguientes: “*No existe un acuerdo generalizado acerca de las competencias básicas que deberían adquirir los jóvenes ni la investigación que se lleva a cabo en ese sentido es tan concluyente co-*

mo nos gustaría”³⁸. O bien la que honestamente reconoce que: “*Las competencias básicas que una persona debe dominar al finalizar la escolaridad obligatoria es un tema de debate.(...) No hay todavía ni una conceptualización ni una denominación unánime para estas competencias. Por nuestra parte, nos referiremos a las competencias emocionales. Entendemos que es una forma de denominar, como mínimo a un sub-conjunto, de las competencias básicas para la vida. Queda como un reto para la comunidad científica la dilucidación jerárquica y terminológica de este emergente entramado de competencias*”³⁹. Si esto es así, por parte de los que lo estudian, ¿cómo podemos generalizar y aplicar la nueva teoría cuando su definición y su investigación todavía están en una fase tan precoz?

3.7. Por otra parte, defendiendo la tesis según la cual, en cuanto a la instrucción, en un aula de cualquier materia o disciplina el aprendizaje de calidad resulta casi imposible a partir de un abanico de máximos y de mínimos de información previa, de interés personal y de capacidad, y más a partir de los 12 años. Por una parte, la fuerza de los hechos evidencia esta afirmación en la enseñanza de idiomas y, por otra parte, también se puede señalar la contradicción por la existencia de centros públicos de alto rendimiento deportivo o dedicados específicamente al aprendizaje de la danza (EESA/CPD del Instituto del Teatro). En ambos casos, hay exámenes de ingreso y los alumnos y las alumnas de 12 años son “elegidos” en función de sus capacidades y motivaciones deportivas y/o relacionadas con la danza.

3.8. En cuanto a la *educación*, la escuela sólo puede colaborar con ella. Es la sociedad entera la que educa y, si las distintas estructuras de la sociedad no se coordinan, la escuela puede hacer bien poca cosa para la educación de sus alumnos. Por lo tanto, es necesario que los profesionales de la enseñanza renunciemos a aquellas funciones que no nos atañen, bien porque es responsabilidad de los demás bien porque es imposible llevarlas a cabo. Se tiene que renunciar a la hipocresía que asigna en exclusiva a la escuela todas las funciones de la formación, a veces en clara contradicción con las finalidades y los actores sociales. Los padres, más a menudo de lo razonable, denuncian las decisiones que el profesorado intenta llevar a cabo para “educar” al alumnado. Y eso no tan sólo sucede en la escuela pública⁴⁰. Los padres y los medios de comunicación a menudo cargan a la escuela con una cantidad de finalidades morales que ésta no puede ni debe asumir. A la escuela, de forma injusta y abusiva, se le pide que el alumnado adquiera valores sólidos, que se comporte correctamente en público y en privado, que tenga una buena formación sexual, que tenga respeto por la gente mayor, que cumpla con las normas sociales de convivencia elemental, que sea solidario, que participe políticamente, que le guste el arte y la música, que no vea tan a menudo la televisión, que sea creativo, espontáneo, abierto, amable, limpio y que presente las cosas con esmero y cuidado...

Esta carga absurda que pesa sobre la escuela resulta, además, patética por poco que tengamos en cuenta que el entorno social y la pandilla con la que con-

vive el adolescente, como dice el profesor Santiago Cucurella citando a Antoni Puigverd⁴¹, “se ríe de todo esto”. ¿Cómo puede la escuela formar en la solidaridad y en la no competitividad, si a los niños y a las niñas ya desde bien pequeños les parecen bien que los *cracks* deportivos, por el hecho de ser mejores que los demás, cobren cantidades desmesuradas? ¿Cómo pueden responsabilizarse de la formación en el gusto por los valores culturales no vulgares si todas las televisiones, incluso las públicas, programan en horas de máxima audiencia espectáculos-basura donde el civismo más básico está ausente? ¿Cómo pueden formar en el alumnado la contención y la aceptación del cuerpo si todos los modelos de éxito en los anuncios y en los *stars systems* presentan un culto fuera de lugar a la imagen de un patrón universal corporal inalcanzable para la mayoría? ¿Que cada cual asuma su responsabilidad, que no es toda de la escuela, faltaría más!

3.9. También propondría que se acabara de una vez la oposición público-privado o concertado en cuanto a las titularidades de los centros docentes. Precisamente porque no hay una única solución a los problemas que suscita la educación, es necesario que se sumen los esfuerzos, en especial cuando actuamos en una zona determinada. Se tendrían que potenciar los contactos entre los directores y las directoras de centros públicos y los de centros concertados de un mismo ámbito territorial, con la finalidad de crear sinergias que potenciasen la colaboración y la búsqueda de soluciones a los problemas comunes.

3.10. Finalmente, *last but no least*, también deberíamos denunciar la hipocresía de nuestros políticos, tanto de la derecha como de la izquierda, en el momento de hablar de educación y de decir sobre todo en las campañas electorales, que es la mejor inversión para el futuro. Pues bien, un documento del Ministerio de Educación (2005) para la fecha del 2001 muestra como el gasto en educación en Finlandia en porcentaje del PIB era del 6,24. La media de la UE era del 5,9. La media de España es del 4,4 y hace más de una década que se ha estancado. También es cierto que en relación al PIB por cápita la inversión española está dentro de la media de la OCDE. Sea como sea, si la sociedad prioriza la enseñanza, ésta también la tiene que sobrefinanciar. Ahora bien, tiene que financiar estructuras eficientes y no agujeros negros que lo absorban todo y, en el fondo, dilapiden el dinero de todos.

* * * * *

No quisiera acabar estas consideraciones sin comentar que la adaptación a las nuevas circunstancias no puede pasar por la capitulación delante de los valores básicos con los que se tiene que afrontar todo aprendizaje: el esfuerzo, la disciplina, la constancia, el silencio, el orden y el respeto interno y formal mutuo entre los agentes educativos⁴². Quizás sea necesario recordar que la escuela forma para la vida democrática pero no es democrática en sentido estricto. “*La escuela es por naturaleza intolerante con las faltas de ortografía y con los errores de cálculo y es por naturaleza desigual, puesto que hace con-*

*vivir a grandes y a pequeños o adolescentes con personas que están calificadas para enseñar y otras que se supone que quieren aprender (...) No se pueden ocultar las invariantes de la transmisión del saber*⁴³.

En primer lugar, considero que la democracia y la igualdad de derechos –de las que soy un partidario ferviente– no se pueden trasladar mecánicamente a la escuela tal como está diseñado actualmente. La relación entre el alumnado y el profesorado es por naturaleza una relación de desigualdad y de dependencia. Probablemente sea la autoridad libremente asumida por el profesorado el punto de arte que huye de toda definición científica y que colabora con el proceso educativo de los valores. Evidentemente en una escuela se tienen que practicar los derechos humanos y ningún alumno, ninguno en absoluto (como tampoco ningún profesor o profesora, ninguno en absoluto) tienen que ser sometidos a tratos inhumanos o degradantes ni a sanciones o castigos excesivamente severos. Y el alumnado, no cabe la menor duda, debe ser tratado con un respeto refinadísimo. Pero ¿es educadora la manera cómo se aplica la participación de los alumnos en la escuela?. ¿Tiene aspectos contraproducentes? ¿No estamos engañando al alumnado?

En segundo lugar, me permito señalar las conclusiones que se podrían deducir de los estudios sobre la evolución de la moral de los niños y de los adolescentes. En la medida que sea cierto que las personas que han hecho un pleno desarrollo de su conciencia moral pasen por un número de estadios, resulta que los adolescentes (12-16 años) se en-

cuentran justamente en el tránsito de una *moral heterónoma* o de egoísmo mutuo (caracterizada porque el bien y el mal están determinados por agentes y normativas externos o bien porque, si no se cumplen unas normas, no se permite la integración en el grupo) a los primeros niveles de una *moral autónoma* (Parece que, en general, a la moral autónoma no se llega hasta los 18 o 20 años (si es que se alcanza). Parece, por tanto, bastante probable que no sea la mejor manera de educar a los chicos y a las chicas de 12 años concediéndoles los derechos y los niveles de responsabilidad y de decisión que no correspondan, en la inmensa mayoría de los casos, a su desarrollo moral. Es la misma razón que se aduce para no darles el derecho de voto en las elecciones políticas⁴⁴.

Creo que todas las personas y las instituciones –públicas, privadas y políticas– tendrían que reconocer que ante la educación y, sobre todo, en la instrucción tienen un problema de difícil solución. Y quizás también nosotros tendríamos que confesar –profesores, pedagogos, expertos, políticos, etc.– que no sabemos como solucionarlo. Y que quizás haríamos bien de encontrar una solución en lugar de imponer dogmáticamente un solo modelo, dejando la puerta abierta a la búsqueda y a distintos modos de soluciones parciales con la esperanza que, poco a poco, vaya apareciendo un camino o caminos que mejoren el estado actual de las cosas. Porque, como me decía una abnegada y excelente profesora de Secundaria, “*la enseñanza pública en nuestro país se encuentra en estado de emergencia*”.

1. Toni Sala: *Petita crònica d'un professor de Secundària*. Edicions 62. Barcelona: 2001. Pàgina 52.
2. La anécdota acaba de la siguiente forma: la profesora le pide a Christian que salga de clase y éste se niega a salir. La profesora sale del aula para pedir ayuda al jefe de estudios, el cual consigue expulsar de clase al alumno. Al día siguiente, el alumno volvía a estar en el aula sin corrección alguna. La autoridad de la profesora delante del grupo, como se comprenderá, se echó a perder completamente. Por eso, en este cuaderno procuraré "no cerrar los ojos a la realidad" por más dura que sea.
3. Véase, a modo de ejemplo, el listado de personas que hicieron las ponencias y las conferencias del *Congrés de Competències Bàsiques* llevado a cabo por el Departament d'Ensenyament durante los días 26 y 27 de junio del 2003. Además, en la presentación de experiencias, de un total de 4 conferenciantes y 16 ponentes, solamente 1, y eso en el ámbito laboral, era profesora de Secundaria. Consejo Superior de Evaluación del Sistema Educativo: *Congrés de competències bàsiques*. Cd-Rom. Generalitat de Catalunya. Barcelona (sin fecha).
4. Entendiendo aquí por "valor" un principio normativo basado en él mismo o en una creencia; y, por "actitud", una forma de actuar que consiste y persiste ante ciertas situaciones de acuerdo con unos valores.
5. Ya hace mucho tiempo que esta situación de ausencia de ley social se ha descrito (Berger, P.L. y Luckmann, Th.: *Modernidad, pluralismo y crisis de sentido*. Paidós. Barcelona: 1977.). Así lo recoge Abilio de Gregorio García en *La Escuela Católica... ¿qué escuela?* Anaya. Madrid: 2001. p. 21.
6. Proverbio africano mencionado por José Antonio Marina en la presentación de su libro "Aprender a vivir", el día 27 de octubre del 2004. http://www.elmundo.es/elmundolibro/2004/10/27/no_ficcion/1098888962.html [Consulta efectuada el 22 de agosto de 2006]
7. Reivindico aquí que el Ministerio y las respectivas Consejerías vuelvan al concepto republicano de "instrucción pública" más que al concepto de "educación". Un estado democrático tiene que conseguir que los ciudadanos y las ciudadanas sean personas instruídas. Referente a la educación, a excepción de los valores públicos consagrados en base a los derechos humanos, el Estado no tendría que hacer mucha cosa más.
8. Fuente: OCDE PISA 2003 database. Tabla A4.3
9. Sobre los resultados del informe PISA en Cataluña es aconsejable la lectura del artículo de Joaquim Prats: "El estudio Pisa 2003 en Cataluña: resultados y factores contextuales" en *Revista de Educación. Monográfico: Pisa. Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos*. Número extraordinario. MEC. Marzo del 2006 (p. 439-456).
10. Jaume Graells: "Avaluació PISA-2003: suspèn el nostre sistema educatiu?" en *Aula i debat*, Febrero-marzo 2005, p. 4. Se trata de la revista de la FETE-UGT.
11. Fuente: OCDE. Tabla A2.1 <http://www.oecd.org/dataoecd/0/33/35288134.xls> [consulta efectuada el 23 de agosto de 2006]
12. Consejo Superior de Evaluación del Sistema Educativo: *L'avaluació de l'educació Primària (2003)*. Generalitat de Catalunya. Departament d'Educació. Barcelona: 2006. P. 241-243 i 142.
13. Alejandro Tiana Ferrer: "Logros y desafíos de la educación al inicio del siglo XXI". P. 3. En la siguiente dirección de Internet: http://www.espaciologopedico.com/articulos2.php?Id_articulo=360 [Consulta efectuada el 22 de agosto de 2006].
14. También el profesorado procedente de la antigua Formación Profesional de primer grado coincide a menudo con esta apreciación. Cabe tener en cuenta que, como la mayoría del pro-

- feesorado actual impartía ya clases en los años 80, el recuerdo de esta década -la última de la FP de primer grado y del BUP - se está convirtiendo en un imaginario "dorado". A lo mejor no lo era tanto.
15. Afortunadamente la LOE prescribe que no se puede pasar de curso en la ESO con tres o más materias suspendidas (artículo 28.3). También se prescriben distintos caminos de diversificación curricular.
 16. Alba Castellví: *Els futurs mestres. Una aproximació al pensament dels propers docents catalans*. Trabajo de fin de carrera para la licenciatura en Sociología. Inédito. 2002. A Alba Castellví le agradezco su generosa colaboración y sus ideas.
 17. Régis Debray: *L'ensenyament del fet religiós a l'escola laica*. Informe dirigido al Ministro de Educación Nacional. Febrero del 2002. Página 1. <http://www.education.gouv.fr/rapport/debray/default.htm> [Consulta efectuada el 23 de agosto de 2006].
 18. Gregorio Luri: *El criteri perdut*. Angel editorial. Barcelona, 2004. P. 12
 19. Z. Barman: "Éduquer face à la machine à oublier" en *Le monde de l'éducation*. Julio-agosto 2006, núm. 349. Págs. 18 y 19.
 20. G. Sartori: *Homo videns. La societat teledirigida*. Taurus. Madrid: 1998. P. 119
 21. M. Lacroix: *El culte a l'emoció*. La Campana. Barcelona: 2005. Págs. 153-163
 22. M.Lacroix: *op. cit.* Página 166
 23. M. Lacroix: *op. cit.* Págs. 225-226
 24. Nos referimos aquí al abanico de recursos, desde suspender hasta tener permanentemente el apoyo inmediato de la expulsión de un alumno o de una alumna de la clase ante las faltas de respeto objetivables e incluso ante agresiones físicas. El rosario de anécdotas que por razones de mi profesión -que me obliga a tener contacto muy frecuentado con maestros y profesorado de Secundaria en activo- he sentido sobre la frustración y la indefensión del profesorado es casi ilimitada.
 25. Cuando hago referencia a la dificultad casi imposible de superar en función de la instrucción la presencia de una diversidad extrema en el aula, aludo solamente a la pluralidad de capacidades y de intereses y en ningún momento me refiero a la diversidad cultural. Es cierto que los flujos migratorios recientes plantean problemas difíciles que, si se resuelven bien, pueden ser una magnífica oportunidad de convivencia. Tengo suficientes pruebas de que esta diversidad, la cultural, si hay capacidad e interés, en general no presupone ningún problema didáctico insuperable para el profesorado.
 26. El 52,2% de los alumnos hacen actividades relacionadas con el aprendizaje del inglés fuera del centro escolar según el informe del Consejo Superior de Evaluación de Cataluña, con lo cual se muestran dos cosas: que el sistema comprensivo no funciona en cuanto al aprendizaje y, en segundo lugar, que el resultado es socialmente segregante. ¿Quién sino se puede permitir pagar clases de inglés fuera del horario escolar?
 27. Es la tesis que defiende desde los años 80 Jean François Revel. Véase: *El conocimiento inútil*. Planeta. Barcelona: 1989. pp. 263-286. Afirma: *Este sistema pedagógico (se refiere a la comprensividad) aniquila la gran función histórica de la escuela, su verdadera vocación democrática, que es corregir las desigualdades sociales con las desigualdades intelectuales. La ideología que la anima postula la igualdad y la identidad de todos los seres humanos. Sólo las desigualdades sociales explicarían las desigualdades de éxito en los estudios. Como la experiencia no confirma ese postulado, hay que obligarla a que lo haga, organizando el fracaso generalizado que hace el oficio de purgatorio que permitirá alcanzar el nirvana de la igualdad intelectual total. Este postulado anticientífico engendra, de hecho, la escuela más reaccionaria que existe, porque sólo los niños de medios pudientes tienen la posibilidad material y las relaciones necesarias para encontrar, fuera de una enseñanza convertida en estéril, la formación que esta enseñanza ya no les da. La pretendida matriz de la justicia pare la injusticia suprema.* (p. 280).
 28. En dos escuelas concertadas confesionales en las que tuve la oportunidad de analizar encuestas a las familias, el primer criterio por el que los padres enviaban a los hijos a dichas

escuelas era la exigencia académica. No sería nada osado pensar que, si esta exigencia académica se hallara asegurada en la red pública, algunos padres, como mínimo, quizás no tendrían inconveniente en llevar los hijos a dichos centros públicos.

29. A. Tiana: *op. cit.* Página 7.
30. He oído decir personalmente por parte de profesores universitarios y gestores políticos con capacidad de decisión que, si la reforma de los años 90 no ha funcionado ha sido porque el profesorado de Secundaria no estaba preparado para llevarla a cabo. A nadie se le escapa el hecho de que, si se tiene esta idea, iniciar una reforma para la cual quienes la tienen que aplicar no están preparados no deja de ser una frivolidad irresponsable.
31. J. Prats: "La ineficacia educativa" en *El Periódico*. [7 de febrero de 2006].
32. R. Débray: "Transmettre et partager" en *Le Monde de l'Éducation*. Núm. 349. Página 30.
33. J.C. Tudesco: *El nuevo pacto educativo. Educación, competitividad y ciudadanía en la sociedad moderna*. Anaya. Madrid: 1995.
34. J. Melgarejo: "Claus per a entendre l'excel·lent competència lectora de l'alumnat de Finlàndia" en *Quaderns d'avaluació*.3. Generalitat de Catalunya. Departament d'Educació. Consell Superior d'avaluació del sistema educatiu. Páginas 48 y 49.
35. Joan Estruch: "La promoció de 1977. "La trayectoria profesional del profesorado de la Secundaria Pública" en *Escuela Española*, septiembre de 2001. Se puede consultar en la web del dr. Joaquim Prats: <http://www.histodidactica.es>
36. J.Melgarejo: *op. cit.* Página 51.
37. Véase Edgar Morin: *La mente bien ordenada*. Seix Barral. Barcelona: 2004. Páginas 33 y 34.
38. A. Tiana: *op. cit.* Página 6.
39. R. Bisquerra: "Educación emocional y competencias básicas para la vida" en *Revista de Investigación educativa*, 2003, Vol. 21, nº 1, págs. 21 y 22.
40. El director de una escuela privada concertada de Barcelona escribía en un boletín interno de dicha escuela: "No es habitual ni demasiado frecuente pero cada curso registra casos en los que la respuesta a unas malas notas o a una sanción es la apelación a las esferas superiores, internas o externas, para pedir una rectificación (...) esto no es solamente un camino inútil sino también y frecuentemente irresponsable. [Alfons Banda Tarradellas a "Comunitat Educativa Sant Ignasi-Sarrià", 26 de mayo del 2001].
41. Cucurella, Santiago: "Realitat i perspectives de l'ensenyament secundari" en *Docència*. USTEC-STES. Mayo 2002. núm. 17. p. 11. *El docente está obligado a practicar todo aquello que la sociedad ya ha abandonado; ha de cultivar los valores de respeto, tolerancia, orden, disciplina y esfuerzo gratuito en un mundo presidido por el valor supremo del éxito por la compravenda económica del esfuerzo, por el culto a la imagen y la primacía de la rentabilidad sobre el sentido. El docente ha de activar el gusto por la lectura, por las bellas artes, por la música clásica y por el pensamiento humanista en una sociedad que se ríe de todo esto (...) La escuela se ha convertido en un tipo de camión de basura sagrada, que es todo lo que la sociedad rehúsa, menosprecia o defeca, y lo ha de recoger el profesor y replantarlo en las almas de unos jóvenes, a los que abiertamente confiesa no saber como tratarlos.*
42. Comparto del todo la afirmación de R. Moreno: *Defender una enseñanza rigurosa, exigente y disciplinada también es de izquierdas. Una enseñanza presuntamente lúdica donde no se inculque el hábito del estudio se convierte en un aparcamiento para pobres*. En *Panfleto antipedagógico*. Ediciones Leqtor. Madrid: 2006. Introducción.
43. R. Débray: *op. cit.* Página 29.
44. Quizás tenía razón Julien Juillard cuando desde las páginas de *Le Nouvel observateur* proclamaba que " la escuela tiene que ser un espacio cerrado, un lugar de no derecho y de no democracia. Probablemente solamente con estas condiciones podríamos esperar que la escuela sea un lugar de no violencia". Julien Juillard: "L'escola de la tirania", en *Le Nouvel Observateur*, núm. 1630, 1 a 7 de febrero de 1996.

Referencias bibliográficas

- Banda, A.: “Comunitat Educativa Sant Ignasi-Sarrià”. 26 de maig de 2001
- Bauman, Z.: “Éduquer face à la machine à oublier” a *Le monde de l'éducation*. Juliol-agost 2006, núm. 349
- Berger P.L. i Luckmann, Th.: *Modernidad, pluralismo y crisis de sentido*. Paidós. Barcelona: 1977.
- Bisquerra, R.: “Educación emocional y competencias básicas para la vida” a *Revista de Investigación educativa*, 2003, Vol. 21, nº 1
- Cardús, S.: *El desconcert en l'educació*. Edicions la Campana. Barcelona: 2000
- Castellví, A.: *Els futurs mestres. Una aproximació al pensament dels propers docents catalans*. Treball de fi de carrera per a la llicenciatura de sociologia. Inèdit. 2002
- Comisión Episcopal de Enseñanza y Catequesis: *Orientaciones pastorales sobre la enseñanza religiosa escolar*. Madrid. 1979
- Consell Superior d'Avaluació del Sistema Educatiu: *Congrés de competències bàsiques*. Cd-Rom. Generalitat de Catalunya. Barcelona (sense data).
- Consell Superior d'Avaluació del Sistema Educatiu: *L'avaluació de l'educació Primària (2003)*. Generalitat de Catalunya. Departament d'Educació. Barcelona: 2006.
- Cucurella, S.: “Realitat i perspectives de l'ensenyament secundari” a *Docència. USTEC-STES*. Maig 2002. núm. 17
- Débray, R.: “Transmettre et partager” a *Le Monde de l'Éducation*. Núm. 349
- Estradé, A. (et alt.): Joves i valors. *Els joves catalans en l'enquesta europea de valors*. Generalitat de Catalunya. Barcelona: 2002.
- Estruch, J.: “La promoció de 1977. “La trayectoria profesional del profesorado de la Secundaria Pública” a *Escuela Española*, setembre de 2001. Versió catalana a *Butlletí del Fòrum d'Administradors de Catalunya*, núm. 24 (octubre de 2001). Es pot consultar a la web del dr. Joaquim Prats: <http://www.histodidactica.es>
- Graells, J.: “Avaluació PISA-2003: suspèn el nostre sistema educatiu?” a *Aula i debat*, Febrer-març 2005
- Gregorio A. de.: *La Escuela Católica... ¿qué escuela?* Anaya. Madrid: 2001.
- Juillard, J.: “L'escola de la tirania”, a *Le Nouvel Observateur*, núm. 1630, 1 a 7 de febrer de 1996
- Lacroix, M.: *El culte a l'emoció*. La Campana. Barcelona: 2005
- Luri, G.: *El criteri perdut*. Angle editorial. Barcelona: 2004
- Marina, J.A.: *Aprender a vivir*. Ariel. Barcelona: 2004
- Moreno, R.: *Panfleto antipedagógico*. Ediciones Leqtor. Madrid: 2006.
- Morin, E.: *La mente bien ordenada*. Seix i Barral. Barcelona: 2004

- Melgarejo, J.: “Claus per a entendre l’excel·lent competència lectora de l’alumnat de Finlàndia” a *Quaderns d’avaluació*.3. Generalitat de Catalunya. Departament d’Educació. Consell Superior d’avaluació del sistema educatiu. Barcelona: 2005.
- Prats, J.: “El estudio Pisa 2003 en Catalunya: resultados y factores contextuales” a *Revista de Educación. Monográfico: Pisa. Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos*. Número extraordinari. MEC. Març 2006.
- Prats, J.: “La ineficacia educativa” a *El Periódico* (7 de febrer de 2006)
- Revel, J.F.: *El conocimiento inútil*. Planeta. Barcelona: 1989
- Sala, T.: *Petita crònica d’un professor de Secundària*. Edicions 62. Barcelona: 2001.
- Sartori, G.: *Homo videns. La societat teledirigida*. Taurus. Madrid: 1998
- Sotelo, I.: “La enseñanza de las humanidades”, *El País*, 23 d’octubre del 2000.
- Tudesco, J.C.: *El nuevo pacto educativo. Educación, competitividad y ciudadanía en la sociedad moderna*. Anaya. Madrid: 1995.
- Ylla, Ll.: *Debat sobre el fet religiós a l’escola*. Febrer de 2005. Inèdit.

Webs

- http://www.elmundo.es/elmundolibro/2004/10/27/no_ficcion/1098888962.html
- <http://www.oecd.org/dataoecd/0/47/35288394.xls>
- <http://www.oecd.org/dataoecd/0/46/35288403.xls>
- <http://www.oecd.org/dataoecd/0/33/35288134.xls>
- <http://www.vozclasereligion.org/relieuropa.html>
- Associació UNESCO per al diàleg interreligiós: *Cultura religiosa per als ciutadans de demà*. Maig de 2001. <http://www.audir.org/pdfs/Cultura%20Religiosa%20catala.pdf>
- Ministère de l’Éducation: *Pour approfondir sa vie intérieure et changer le monde*. Document de travail. Québec. 2001. http://www.mlq.qc.ca/6_dossiers/ecole/reforme/animspi.pdf#search=%22%20Pour%20approfondir%20sa%20vie%20int%C3%A9rieure%20et%20changer%20le%20monde%22%22
- Régis Debray: *L’ensenyament del fet religiós a l’escola laica*. Informe adreçat al Ministre d’Educació Nacional. Febrer del 2002. <http://www.education.gouv.fr/rapport/debray/default.htm>
- Ministerio de Educación, Cultura y Deporte: *Boletín CIDE de temas educativos*. Número 8. Desembre. Madrid: 2001
- A.Tiana: “Logros y desafíos de la educación al inicio del siglo XXI”. A: http://www.espaciopedico.com/articulos2.php?Id_articulo=360