

La educación está enferma

**Informe pedagógico sobre
la educación actual**

José María Quintana Cabanas

© José María Quintana Cabanas

© Derechos de edición:

Nau Llibres - Edicions Culturals Valencianes, S.A..

Periodista Badía 10. 46010 Valencia

Tel.: 96 360 33 36, Fax: 96 332 55 82.

E-mail: nau@naullibres.com web: www.naullibres.com

Diseño de portada e interiores:

Pablo Navarro y Artes Digitales Nau Llibres

Imprime:

Guada Impresores S.L.

ISBN: 84-7642-705-0

Depósito Legal: V- x.xxxx - 2004

Quedan rigurosamente prohibidas, sin la autorización por escrito de los titulares del “Copyright”, bajo las sanciones establecidas por las leyes, la reproducción total o parcial de esta obra por cualquier medio o procedimiento, comprendidas la reprografía y el tratamiento informático.



Índice

Introducción	9
Capítulo 1. Sintomatología	15
1.1. La educación tiene problemas	15
1.2. La crisis de la educación. Sus antecedentes	16
1.3. La crisis reflejada en los informes sobre la educación	18
1.4. Los síntomas de una educación enferma	19
1.5. El síndrome de la educación actual	25
1.6. La respuesta social a la crisis de la educación.....	28
1.7. La respuesta estatal: las leyes de educación.....	29
1.8. El sistema educativo con la LOGSE y la LODE.....	31
1.9. Consideración especial de la LOGSE.....	33
Capítulo 2. Diagnóstico	35
2.1. Confianza ingenua en el buen desarrollo espontáneo del individuo (paranoia endémica)	35
2.2. Disminución de la autoridad educativa y de la actitud de respeto (catalepsia; anergia).....	37
2.3. Disminución de la coerción educadora (disonía)	39
2.4. Ambiente de facilidad y dispersión en el estilo de vida de los niños y adolescentes (toxemia; astenia)	41
2.5. Una menor exigencia en los estudios, tanto en la amplitud de éstos como en el rendimiento en los mismos (espanositia, anemia)	41
2.6. Desprestigio en que han caído los medios didácticos tradicionales, y afán por métodos activos y globales (hipoergasia).....	45
2.7. Disfunciones en el sistema educativo (disergia, esclerosis).....	47

2.7.1. Indisciplina y desorden en las aulas (apoplejía; parálisis; atonía)	47
2.7.2. La violencia en las aulas (eretismo; pirexia).....	49
2.7.3. Principios pedagógicos inadecuados.....	52
2.7.4. El tecnicismo didáctico ocupando el lugar de una enseñanza efectiva (discrasia)	57
2.7.5. La democratización excesiva de las instituciones docentes (bradibasia, braquibasia)	63
2.7.6. La desmotivación de los profesores (hipocondría; hipanacinesia).....	64
2.8. La politización del debate sobre la educación y de la reforma del sistema educativo (infarto; enfraxia)	67
2.9. Una falta de ideales (miopía; atrofia)	69
Capítulo 3. Etiología	71
3.1. El optimismo antropológico, con su confianza en las tendencias naturales del ser humano	72
3.2. El ambiente cultural de la postmodernidad	75
3.3. El buen nivel de vida de los países occidentales	76
3.4. Los fallos y carencias de la educación familiar.....	77
3.5. La inmersión de niños y adolescentes en los medios de comunicación y en las tecnologías del conocimiento	79
3.6. Los fallos de los sistemas educativos	81
3.7. Causas del malestar en la Educación Secundaria Obligatoria.....	84
Capítulo 4. Pronóstico	87
4.1. La paranoia naturalista como “cáncer” de la educación.....	88
4.2. El activismo general como error metodológico.....	92
4.3. El globalismo general como antididáctico	95
4.4. La metodología del aprendizaje intelectual y de la enseñanza en el aula.....	97
4.5. Comentario a los principios didácticos fundados en Piaget	105
4.6. El tema de la repetición de curso.....	109
4.7. Los inconvenientes de la escuela comprensiva	112
4.8. ¿Es posible la educación sin energía y sin esfuerzo?	117

4.9. Consideraciones sobre la escuela	118
4.10. La participación en los centros educativos	120
4.11. Adónde va una educación sin autoridad	121
4.12. Los empeños del sistema educativo	123
Capítulo 5. Terapia	125
5.1. Idea de una educación para los tiempos presentes	125
5.2. Los ámbitos de la formación	126
5.3. Los agentes de la formación	128
5.4. La conexión con la educación europea.....	130
5.5. Tareas educativas en perspectiva.....	130
5.6. El trabajo esforzado como condición del aprendizaje escolar.....	131
5.7. El clima de orden y actividad en el aula.....	135
5.8. Una educación autoritativa	137
5.9. La escuela diferenciada como principio de eficacia	140
5.10. El fracaso escolar y su superación.....	142
5.11. La labor docente de la escuela.....	148
5.12. El uso de las nuevas tecnologías en la enseñanza	151
5.13. La labor educativa de la escuela.....	153
5.14. El problema de los alumnos difíciles.....	154
5.15. La calidad de la educación	156
5.16. Los valores ideales como propuesta educativa.....	164
5.17. La enseñanza de la Religión	166
5.18. El humanismo como fin y como medio de la educación	172
5.19. La formación en la Universidad	178
5.20. Los maestros y profesores como agentes primordiales del sistema educativo.....	183
5.22. La formación del profesorado	188
5.23. El cultivo del profesorado	191
5.24. La educación multicultural	193
5.24. La educación permanente	197
Capítulo 6. Conclusiones	199
Bibliografía	211

Introducción

Hay que considerar en qué consiste la educación y cuál es el buen sistema de educar.

Aristóteles (1967: 1560): *Política* (VIII, 1).

Los Informes sobre la educación que en las últimas décadas han ido apareciendo (F.H. Coombs: *La crisis mundial de la educación*, 1971; E. Faure: *Aprender a ser*, 1973, de la UNESCO; J.W. Botkin: *Aprender, horizonte sin límites*, 1979, del Club de Roma; Informe FAST: *Europa 1995. Nuevas Tecnologías y Cambio Social*, 1986, de la Comisión de las Comunidades Europeas; J. Delors: *Educación. Hay un tesoro escondido*, 1996, de la UNESCO; etc.) son todos ellos unos informes sociológicos y económicos, que consideran la educación como elemento del desarrollo de un país: como formación de la población activa, en primer lugar, y también como promoción humana y cultural de los pueblos atrasados y de las clases sociales desfavorecidas.

Para todo esto sirve la educación; los políticos lo saben muy bien y por eso cuentan con ella y la planifican en sus proyectos de elevar el nivel del país. Y este proceder es acertado, pues el índice de la contribución de la educación al PNB ha sido incluso demostrado econométricamente. Cuando en 1970 se hizo la gran reforma del sistema educativo español, los enseñantes sólo veían las innovaciones curriculares y metodológicas, es decir, los adelantos pedagógicos; pero ya entonces se comentó que el gran móvil de la reforma no había sido tanto pedagógico cuanto socioeconómico: España acababa de tener su década de desarrollo y era preciso poner la educación como pieza de sostenimiento del mismo para darle el nivel, la estructura y el tipo de funciones que tenía en las naciones más avanzadas de Europa.

Este es el prisma por el cual se mira la educación desde los gobiernos y los ministerios de educación, desde las Naciones Unidas (PNUD), desde el Banco Mundial de Desarrollo, desde el CEPAL y desde los anuarios sociológicos. Pero esto no es todo; hay algo más, que interesa desde otro punto de vista, también importante.

La educación, en efecto, es una realidad compleja y no tiene una sola función, sino varias. Junto a la mencionada función económica y de formación profesional, debemos mencionar también otras funciones sociales (la adaptación del individuo a la sociedad, asegurar la continuidad y el cambio sociales, la formación cívica y política de los ciudadanos, etc.). Pero, aparte de éstas, la educación tiene también funciones de índole *personal*, procurando el bien del individuo al prepararlo para hacer frente a las exigencias de la vida y de la sociedad y darle medios de *desarrollo personal*, es decir, de crecimiento interior, hasta alcanzar una madurez humana, tanto de orden psíquico (equilibrio emocional, carácter, personalidad), como de índole cultural (instrucción, sentido crítico, talante ético, buena jerarquía de valores, conjunto de hábitos útiles y eficaces).

Cuando consideramos la educación desde este punto de vista de *formación humana* del individuo, la estamos mirando en un sentido *pedagógico*, que es el aspecto que interesa a los educadores (padres y maestros) y a los enseñantes en general. Cuando éstos dan educación e instrucción, están también sirviendo, inconscientemente, a los fines sociales mencionados (incluidos los económicos); pero, conscientemente, lo que se proponen son los fines personales que les son propios y esenciales. Vista desde la sociedad, la educación es, ciertamente, un elemento social de primera clase; pero puede y debe ser vista también desde el individuo, y entonces aparece con una función sin duda todavía más excelente e importante: la promoción de las personas, en todas sus dimensiones, para ayudarles a vivir bien y satisfactoriamente, tanto en el plan individual como colectivo.

Ahora bien, lo *pedagógico* comprende no sólo este interés y cuidado por cultivar y asegurar lo humano de las personas y de la sociedad, sino todo lo relativo a la educación en general y, por consiguiente, también lo que atañe a las condiciones pedagógicas que aseguren el buen cumplimiento de las funciones socioeconómicas de ella. Dichas funciones vienen encauzadas por los planes de estudio, la organización escolar y académica y la metodología didáctica, y esto son cosas privativas de la Pedagogía o, cuando menos, en las cuales ésta ha de llevar la voz cantante. Esto muestra que los informes sociológicos sobre la educación no son nunca, de por sí, completos, pues presentan sólo unos aspectos de la educación, dejándose otros que le son esenciales, incluso para la consideración socioeconómica de ella. En el equipo de planificación educacional, deberían estar presentes también los pedagogos.

Hasta aquí hemos dicho dos cosas: que hay un modo *sociológico* y un modo *pedagógico* de mirar la educación, y que ambos no son opuestos, sino que han de ser complementarios. Si lo son, la educación aportará todo lo que humanamente puede y debe aportar.

Los fines sociológicos de la educación son relativamente fáciles de formular, detectar, proyectar, conseguir y evaluar. Tienen un matiz más bien *cuantitativo*, y conseguirlos depende, en gran parte, de disponer de los recursos materiales que

un país ha de invertir en educación. Los fines pedagógicos, en cambio, tienen un matiz *cualitativo* y dependen de unos supuestos teóricos sobre los cuales no hay consenso, dando lugar a unos posibles enfoques muy distintos. Explicemos esto un poco más.

Lo pedagógico se aplica a dos ámbitos diversos de la educación: 1) el ámbito curricular, metodológico y de organización escolar, que tiene que ver con lo “externo” de los sistemas educativos; 2) el ámbito de formación humana de los individuos, que es algo que va “implícito” en ellos y, a menudo, está poco formulado, poco planeado, poco cuidado y poco controlado. Y en ambos ámbitos la educación queda desprotegida, pues está a merced de los mencionados presupuestos teóricos que, por desgracia, no gozan de evidencia en su validez, sino que dependen de diversas posiciones teóricas posibles: a) en el ámbito didáctico-metodológico, de presupuestos *científicos* (sobre la psicología del aprendizaje, los modelos didácticos, la eficacia de los diversos métodos, las disposiciones de los educandos, etc.); b) y en el ámbito de formación humana, de presupuestos *antropológicos*, es decir, *filosóficos e ideológicos*, que atañen a cuestiones tan vitales como la libertad que hay que conceder al educando y la autoridad que puede o debe ejercer el educador, la disciplina en las instituciones escolares, el esfuerzo o la espontaneidad como actitud en el educando, la concepción del aprendizaje como juego o como trabajo a realizar por el alumno, y otras cuestiones parecidas.

Esa doble naturaleza de la educación, esos dos aspectos de ella, hacen que, al hablar de la misma, podamos y debamos adoptar dos actitudes distintas. A) Cuando nos referimos al terreno *sociológico* de la educación, tenemos la sensación de pisar terreno firme y estar seguros de lo que vemos, decimos y proponemos, pues, basándonos en datos empíricos y en unos objetivos evidentes para todos, es fácil saber lo que hay que opinar del sistema educativo y la orientación que hay que darle. Y así, cuando en la década de los 60 se expansionaron los sistemas educativos del mundo occidental, primaron los objetivos cuantitativos: aumentar las inversiones en educación, incrementar el número de escuelas y de profesores, hacer que la escolaridad obligatoria alcance a toda la población y aumentar el número de años de ésta. En aquel momento, lo lejanos que estaban todavía tales objetivos provocó una *crisis de la educación* más bien cuantitativa, que las buenas políticas educacionales de las décadas siguientes se encargaron de resolver. B) Pero, cuando nos referimos al terreno *pedagógico* de la educación, no tenemos ya tal seguridad, debido a que los principios en que se basa (tanto los científicos como los filosófico-ideológicos) son complejos, oscuros y con poca evidencia objetiva, por lo cual los científicos, y más todavía los teóricos de la educación, andan perplejos y divididos entre sí, proponiendo unos modelos de educación, unos objetivos de la misma y unos métodos que, a menudo, no sólo son distintos, sino hasta contradictorios, pretendiendo todos que sus propuestas son las buenas.

En el primer aspecto, el sociológico, la educación progresa visiblemente, y hay constancia objetiva de ello. Pero en el segundo aspecto, el pedagógico, esta constancia falta y, por ende, el progreso es inseguro y, en algunos casos, posiblemente no lo haya o incluso haya habido un retroceso. Tal vez sea esto lo que nos está pasando hoy día, cuando, en el sentir general, la educación está aquejada de una serie de fallos graves que, de nuevo, nos hacen hablar de una *crisis de la educación* en el mundo occidental. Es una crisis cualitativa, que afecta a los aspectos formativos de la educación, hasta el punto de que podemos preguntarnos, en serio, si estamos educando o, más bien, estamos deseducando a la joven generación. Hay una serie de hechos constatados (indisciplina en la escuela, poco rendimiento en los estudios, disminución de los contenidos en la enseñanza, menores niveles de instrucción conseguidos, etc.) que nos hacen pensar en lo último o, en todo caso, nos lo hacen cuestionar.

Es a esta cuestión a la cual dedicaremos el presente estudio. En los últimos años, en España, las leyes de educación y propuestas de la misma se suceden unas a otras con ánimo de reforma positiva, pero los frutos de mejora no se perciben en parte alguna. Y es que, en el ámbito ideológico, el progreso es inseguro (y el retroceso es posible). En este terreno, las opiniones proclamadas (casi siempre haciéndose eco de una teoría que se ha puesto de moda) son las *últimas*, las que se llevan, pero esto no significa que sean las verdaderas, las buenas, las que darán fruto y un progreso reales.

Posiblemente, es ésta la situación actual de la educación de los países occidentales. Los síntomas negativos que aparecen en ella nos inducen a pensarlo. El autor del presente trabajo comparte este punto de vista, y va a tratar aquí de mostrarlo, describiendo la fenomenología de la crisis de nuestra educación y buscando a ésta unas salidas, señalándole remedios. Y dado que la educación nos aparece adoleciendo de serios fallos, usaremos una analogía diciendo que la educación actual está enferma, pudiendo señalarse las causas de sus dolencias e indicar sus remedios. Todo esto, con terminología médica para hacerlo más intuitivo, será el objeto de nuestro análisis y de nuestras propuestas.

Pero ocurre que este terreno antropológico en el cual nos moveremos es, por ello mismo y según ya hemos indicado, ideológico más que científico. Por esto mismo hemos de ser muy cautos en nuestras teorías, en nuestras afirmaciones, en nuestras críticas y en nuestras propuestas, pues no para todos van a ser evidentes. Lo mejor sería huir de todo dogmatismo y limitarse a plantear bien las cuestiones, para que cada cual decidiese en ellas mediante su opción personal hecha con una buena base teórica. Pero esta actitud, que puede adoptarse en Filosofía teórica, no puede adoptarse en educación, la cual consiste en una *intervención práctica y concreta*, urgente y necesaria (y hasta inevitable), que hay que hacer: el Estado con respecto a la sociedad, los padres con sus hijos y los maestros con sus alumnos han de marcarles unas pautas dentro de las cuales los individuos puedan desplegar el

juego de su libertad, pero que necesariamente, de algún modo, condicionarán esta libertad. Este hecho es inevitable y, en todo caso, obliga a las instancias educadoras a ser conscientes del problema y, queriendo resolverlo bien, pertrecharse de una buena teoría la educación.

Estamos en un terreno difícil y resbaladizo, y la solución viene siempre de una *opción* (ideológica, política) que hace la instancia educadora. Y esto no sólo en el caso de quien ejerce la educación, sino también de aquel que juzga sobre ella, que ha de hacerlo desde una determinada teoría de la educación. Y dado que este último es nuestro caso, lo mejor será que digamos paladinamente la concepción teórica de la educación desde la cual, aquí en este estudio, vamos a ver, juzgar, criticar y querer mejorar la educación actual.

Nosotros, por nuestra formación y convicción personales, partimos de esa tradición cultural europea que llamamos el *humanismo*. Comienza con el fondo bíblico, que luego se continúa con la concepción cristiana de la vida y del hombre, pero recibiendo la savia racional, estética y también moral de la cultura clásica. Todo ello da lugar a un fondo de estoicismo moderado y a un otorgar la primacía a los valores éticos y culturales sobre los materiales. Se añaden el pensamiento crítico de la Ilustración y su aportación de la democracia, el fermento humanista de la *Bildung* alemana y el sentido social y cívico propuesto por el socialismo moderno. De todo esto resulta un patrimonio cultural que nos parece paradigmático para el mundo occidental, y quizás para todo el mundo (evitando caer en un etnocentrismo cultural), simplemente porque a nuestro entender responde a la naturaleza humana, a las necesidades humanas y a los valores e ideales humanos *in genere*.

Propugnamos una Pedagogía Humanista que funda la educación en esta perspectiva humana y social. Nos parece el mejor programa posible de educación. Si alguien tiene una propuesta más excelente y adecuada (global o en cosas de detalle), que la muestre y la demuestre. Sabemos, desde Sócrates, que del diálogo ponderado es de donde brota el pensamiento verdadero.

Es muy posible –es inevitable– que algunas de nuestras afirmaciones o críticas coincidan con las de uno u otro de los grandes partidos políticos que en los últimos lustros han gobernado en España y, por tanto, han reformado, orientado y reorientado su sistema educativo. Queremos hacer constar que, en ningún caso, nuestra posición quiere ser política, sino únicamente científica y pedagógica. Justamente una de las enfermedades que atribuiremos a nuestra educación actual es que el debate nacional sobre la misma adolece de “políticosepsia”, es decir, de estar infectado de la política y sus intereses. Dicho brevemente, no vamos a defender ni la LOGSE ni la LOCE, sino la educación y la pedagogía, esto es, lo acertado que pueda haber en una o en otra.

Ya se ha escrito algún otro libro con el mismo sentir que el nuestro; en 1984, J. de Romilly publicó *L'Enseignement en détresse* y allí decía, refiriéndose a la enseñanza en Francia, que “el marasmo actual, acrecentado por la confusión y agravado por la reglamentación, se ha convertido casi en un estado de coma. Y lo que se está preparando no da esperanzas de una pronta reanimación” (p. 41). Se refería a unos males de la educación francesa que son precisamente algunos de los que están aquejando ahora a la española: descenso del nivel de conocimientos (“la creciente ola de ignorancia”, dice textualmente esta autora), el igualitarismo en contra de la emulación y la selección, la politización de los debates sobre la educación, la prioridad dada a la técnica sobre la cultura y la degradación de la Lengua (tema, este último, al que en Francia son especialmente sensibles).

Deseamos que la publicación del presente libro contribuya, no sólo a ilustrar y avivar la controversia nacional existente sobre la educación, aclarando mejor algunos de los principios que le subyacen, sino también a que algunos problemas de ésta sean orientados más pedagógicamente y ciertos errores de base sean desenmascarados y abandonados, a fin de que esa educación vaya mejorando hacia aquella “calidad” que todos deseamos para ella, la cual, más allá de la fórmula que se ha puesto de moda, ha de ser la característica de toda verdadera educación.

Sintomatología

1.1. La educación tiene problemas

“Surgen cuestiones confusas sobre el modo como se está educando hoy día”. Estas palabras, escritas por Aristóteles (*Política*, VIII, 1) hace casi dos mil cuatrocientos años, son totalmente adecuadas a la situación presente, en que vemos la educación sumida en unos problemas que no acertamos a solucionar. Como dice I. García-Valiño (2003: 8), “la educación no es que esté mal, es que está desastrosa”, lo cual da lugar a “esta vivencia de desgaste y de queme del profesorado, y de caos en gran parte de los institutos de enseñanza”. En tales circunstancias, bien puede hablarse de una *crisis* de la educación, como ya dicen algunos observadores: hoy día, en España,

pese a tener el mejor sistema educativo que hemos tenido nunca, los profesores con mayores niveles de preparación, y unas dotaciones financieras y materiales impensables hace muy poco tiempo, prevalece un sentimiento de crisis, la idea general de que hay que reformar la calidad del sistema, e incluso un generalizado desconcierto entre los profesores y los padres de los alumnos al constatar que la enseñanza ya no es lo que era. Indudablemente, se quieren aplicar a la nueva situación de enseñanza general los parámetros y valores de la situación previa, en la que sólo una minoría tenía acceso a la enseñanza, la educación se consideraba como un privilegio, y el sistema educativo empleaba dos mecanismos selectivos de exclusión que expulsaban, cada año, a los niños que planteaban un problema grave de conducta en el centro y a los alumnos con menores cualidades o interés por el dominio de las materias de enseñanza. (Etxebarria y otros, 2001: 133s)

Los autores de estas palabras consideran que las causas de este hecho contradictorio están en las nuevas condiciones propias del sistema educativo actual, en el cual los grupos ya no están homogeneizados, como antes, por mecanismos que excluían a los alumnos retrasados o problemáticos –cosa que facilitaba la tarea escolar–, sino que ahora las aulas acogen a niños de hogares desestructurados, a

niños con dificultades personales y a los hijos de unos inmigrantes con problemas de integración cultural y laboral, con las consiguientes dificultades añadidas a la tarea, ya de por sí difícil, del aprendizaje escolar.

Esto sucede en la escuela, pero hay que considerar también la situación de la educación familiar, que no es menos crítica, dado que el estilo de vida moderno no favorece el cultivo de las virtudes tradicionales ni la formación del carácter y de la voluntad, aparte de que la cada vez mayor inestabilidad de los matrimonios, aun en los casos en que esté justificada, no deja de repercutir negativamente en el equilibrio emocional de los hijos y, como consecuencia, en su aprendizaje escolar. Y, además, los medios de comunicación y las TIC se apoderan de la atención de niños y adolescentes llenándola de frivolidades y robándole el tiempo que debiera dedicar a su formación.

1.2. La crisis de la educación. Sus antecedentes

La palabra *crisis* es propiamente médica: una crisis (del gr. *kríno*, distinguir, separar) es el cambio que se produce en una enfermedad y a partir del cual ésta mejora o se agrava. Y a semejanza de las enfermedades, hay muchos procesos que incluyen crisis en su desarrollo. Por ejemplo, el proceso de crecimiento, que en el caso humano presenta crisis tan evidentes como la pubertad (y la adolescencia) y la menopausia (y también la andropausia, de la cual se habla menos). Las crisis de por sí no son malas, son fenómenos naturales, pero encierran peligros y, por consiguiente, hay que prestarles atención y cuidarlas.

La sociedad evoluciona de un modo semejante a un organismo vivo y, como éste, vive momentos de crisis. Las revoluciones (de todo tipo) serían las más visibles, pero hay crisis siempre que un cambio notable de la situación obliga a hacer replanteamientos. La educación es uno de tantos elementos sociales y, por consiguiente, se halla sujeta a crisis periódicas, que aparecen igual que las crisis económicas, políticas o ideológicas, y a menudo está condicionada por ellas o interconexionada con las mismas. La idea de una educación autónoma que por sí misma pueda cambiar la sociedad, como pensaban los ilustrados del s. XVIII, es un bello sueño que sólo comparten algunos pedagogos idealistas, pero que los sociólogos tienen por irreal.

No nos extrañemos, pues, de que estemos ante una crisis de la educación. Algún día tenía que darse, y nos ha tocado a nosotros el tener que pechar con ella; sufrirla y, si somos sensatos, resolverla, y resolverla bien. Esto, aparte de incomodarnos, solicitará nuestra capacidad de reacción y, a la vez, la pondrá a prueba y mostrará hasta qué punto sabemos responder a las necesidades que se nos plantean. Todos aquellos que dirigen la educación (en el mundo, en su país, en su escuela, en su

hogar) están llamados a responder acertadamente. Es un imperativo moral y un imperativo técnico: se necesita buena voluntad pero, sobre todo, un conocimiento exacto de los fines y de los medios de la educación.

Una de las manifestaciones importantes de los cambios sociales modernos está en las revoluciones industriales, que han sido estas tres: la primera a fines del s. XVIII y comienzos del XIX, con la utilización del carbón y del acero; la segunda desde fines del s. XIX, con el desarrollo de la industria electroquímica, y la tercera comienza ahora, y se llama también época post-industrial: su base es la electrónica, y la instrumentación microelectrónica supone la aplicación de máquinas “inteligentes” u “ordenadores” de información. Y, últimamente, hemos pasado de la sociedad de la información a la sociedad de la formación (o del conocimiento).

El marco social actual es el llamado Estado del Bienestar. La idea del mismo la da el Informe Beveridge, de 1942, proponiendo establecer una *seguridad social* para todos los ciudadanos, desde la cuna hasta la tumba. Esto será posible gracias a la intervención del Estado en la ordenación social, que es la única que puede lograr un equilibrio entre el principio de libertad y el principio de igualdad (o equidad). Tales principios han de aplicarse a todos los bienes importantes, y entre ellos la educación. En la década de 1970, en los países occidentales, la enseñanza secundaria y universitaria dejaba de ser de élite para pasar a constituir un sistema de masas. Francia, siempre pionera en revoluciones, protagonizó el Mayo del 68, con protestas que denunciaban la ineficacia del sistema educativo, su masificación y una falta de participación social en él; como respuesta vino la reforma de Faure (1968), que introdujo en educación la descentralización, la autonomía, la participación y la pluridisciplinariedad. Estos mismos principios se fueron adoptando en todas partes.

Otro modelo de reforma educativa ha venido de Gran Bretaña, país de honda formación humanista, la historia de cuya educación ha sido punto de referencia y de inspiración para los países occidentales. La renovación de su sistema educativo tuvo lugar en 1988 con el Acta de Reforma, que tenía un carácter *conservador*; porque tiende a la centralización y al control en educación, estableciendo un Currículo Nacional Base que pretende ser impuesto a todo el Estado, incluyendo criterios de control, supervisión, competitividad, atención a la oferta-demanda del producto y a una mejora del mismo, fomento de capacidades y habilidades y de los valores tradicionales; se tiende a la segregación escolar y a la selección social, favoreciendo la escuela privada. Tenemos aquí un modelo de reforma de *derechas*. Habrá que tener en cuenta, en cada caso, qué partido está en el Gobierno para ver cuál es la orientación que da a su reforma educacional. Esto hemos podido verlo últimamente en España de un modo ejemplar. Cuando sube un gobierno de izquierdas, tiende a imponer unos ideales *progresistas*.

A fines de los años 60, la falta de escuela o de poder asistir a ella era lo corriente en muchas zonas rurales y barrios pobres de grandes ciudades de nuestro país, y

la tasa de escolarización en educación secundaria era sólo del 9 % de cada cohorte de edad. En dicha época, el avance del sistema educativo español fue cuantitativo, de modo que, a mediados de la década de los 80, en España se consiguió la plena escolarización de los niños en edades de escolaridad obligatoria y se marcó la meta de la plena escolarización en la educación secundaria, cosa que todavía no hemos logrado, pero a la cual nos vamos acercando.

1.3. La crisis reflejada en los informes sobre la educación

Vamos a referirnos aquí solamente al caso español. El análisis de los informes que han ido apareciendo sobre el estado de la educación en España, y los puntos flojos del sistema educativo que convenía mejorar, constituye un buen observatorio de los problemas que se han ido planteando.

- 1) El Libro Blanco de 1969: *La educación en España: bases de una política educativa*. Es el primer informe crítico que se produce en España sobre el sistema educativo en su conjunto. Como deficiencias del mismo se señalan las bajas tasas de escolarización en preescolar, primaria y muy especialmente en secundaria (en la cual, sin embargo, ya se había producido una explosión de alumnado). Como problemas de estructura graves estaban la discontinuidad entre Enseñanza Primaria y Secundaria y la *dobles vía* que se ofrecía a los niños españoles a partir de los 10 años de edad. Con referencia a la Enseñanza Secundaria, el Libro Blanco manifestaba las altas tasas de abandono, elevadas *ratios* alumnos-profesor, diferencias apreciables entre el sector público y el privado, planes con excesiva acumulación de materias, escasa valoración social de la FP e inadaptación de ésta al mercado de trabajo y a las tendencias de la producción.
- 2) El *Informe de Evaluación de 1976*. Hecho seis años después de implantarse la Reforma Educativa de 1970 (por la LGE), pasa a evaluar sus logros y deficiencias. Fue promovido por el Ministerio de Educación, y no fue publicado. Constata los cambios cuantitativos efectuados en estos seis años: la Enseñanza Secundaria ha triplicado su número de alumnos y la FP lo ha duplicado. Se ha operado una expansión del sector público, sobre todo en Secundaria. Se señala la poca formación del profesorado de Secundaria y la función de la FP como una *vía paralela* al bachillerato y una *alternativa discriminatoria*. Se ve la necesidad de atender a la descentralización del sistema educativo, al principio de igualdad de oportunidades y a la demanda de una mayor calidad de enseñanza.

- 3) El documento de 1981 sobre Enseñanza Secundaria: *Las Enseñanzas Medias en España*, Informe publicado por el Ministerio. Hace un análisis del Bachillerato y la FP tras diez años de la reforma de 1970. Constata el aumento de la FP, que se duplica desde 1975. Como anomalías, muestra el alto grado de fracaso escolar y el alto nivel de abandono en FP, consolida el bachillerato como mera preparación para seguir estudios superiores y muestra el fracaso del COU en la función que se le adjudicó.
- 4) El Libro Blanco de 1990: *Libro Blanco para la Reforma del Sistema Educativo*. Se publica veinte años después de la aparición del primer Libro Blanco y un año antes de la reforma de la LOGSE, y tiende a presentar ésta. Como deficiencias todavía existentes menciona el poco desarrollo de la educación preescolar, un importante índice de fracaso escolar al final de la EGB, la discriminación temprana (a los 14 años) de la población escolar por la doble titulación al final de la EGB, carencias en el Bachillerato y en la FP y falta de homologación del sistema educativo español a los de los países de la CE.
- 5) Documento sobre la calidad de la enseñanza, de 1994, publicado por el MEC con el título: *Centros educativos y calidad de la enseñanza; propuesta de actuación*. Se proponen 77 medidas para mejorar la *calidad* del sistema educativo (objetivo fijado por la LOGSE). Muestra especial preocupación por dos temas, la educación en valores y la igualdad de oportunidades, y por hacer un ajuste en aquellos aspectos del sistema educativo que no han logrado los objetivos previstos: la función directiva en las escuelas, formación y motivación del profesorado, falta de autonomía en los centros docentes, insuficiente evaluación del sistema educativo, etc.
- 6) *La evaluación del sistema educativo según los Informes Anuales del Consejo Escolar del Estado*. Estos informes recogen la opinión de sindicatos, administración, padres, alumnos y personalidades prestigiosas sobre puntos de la administración educacional, con una especial preocupación por el fenómeno del fracaso escolar.

1.4. Los síntomas de una educación enferma

Cuando decimos que nuestra educación está enferma, no nos referimos al gran mal que la aquejaba hace cincuenta años, que era, sobre todo, una falta de recursos (atrofia o hipotrofia podríamos llamar a tal enfermedad). La situación ha ido mejorando, y así, por ejemplo, el número de alumnos por clase primero se redujo a 40 y luego a 25 en Educación Primaria, y el número de profesores se ha ido incrementando, desde un maestro por clase, a 4 maestros para cada tres clases

en Educación Primaria y más de 2 profesores por clase en Educación Secundaria. Ahora, por suerte, hay recursos suficientes o, cuando menos, podría haberlos. Los males que hoy día aquejan a nuestra educación son de tipo estructural unos (ordenamiento defectuoso del sistema educativo, reformas educacionales desacertadas) y de tipo fundamental otros (al basarse en unos principios teóricos inconvenientes). Estos dos tipos de males se combinan a veces entre sí, y entonces todavía es peor. Tendremos ocasión de verlo.

Hace veinticinco años, la educación española presentaba ya unos síntomas preocupantes que, según el INCE (1977: 161), se relacionaban con el bajo rendimiento escolar de los alumnos españoles a lo largo de la escolaridad obligatoria: nuestras escuelas rendían poco, en ellas faltaba disciplina, la escolarización era imperfecta, la formación inicial y continua del profesorado de Secundaria era insuficiente y lo era también la comunicación entre padres y centro docente.

Algunos de tales síntomas ya han desaparecido prácticamente: la escolarización, por ejemplo, ya no constituye un problema, y la comunicación entre padres de alumnos y centro, si no se hace debidamente, es por simple desidia de los primeros, pues existen los cauces institucionales para una comunicación fluida. Otros síntomas, en cambio, permanecen; algunos incluso se han intensificado y, por otra parte, han aparecido algunos nuevos. Una descripción somera de tales síntomas podría ser la siguiente.

- 1) *Fallos en el diseño y ordenamiento del sistema escolar*. Estos fallos son bastantes, y algunos graves. Tendremos ocasión de verlos. Como dice M. Teixidó (2002: 16),

la empresa educativa parece destinada al colapso: la inversión en educación ha aumentado, el número de alumnos y el tiempo de enseñanza también lo han hecho, pero los resultados de aprendizaje han quedado estancados y, por tanto, no justifican el incremento de gasto público.

Es frecuente, en este caso, hacer referencia a cosas inaceptables de la reforma docente que introdujo la ESO, por ejemplo, los créditos trimestrales, según comenta un profesor que debía impartirlos:

Hasta que la vida me muestre casos peores, el inicio de la aplicación de la Reforma continuará siendo para mí el ejemplo de cómo se dan por naturales cosas que constituyen un contrasentido a simple vista. Ahora esto se ha solucionado, pero durante unos años el gran número de créditos variables implicaba que los alumnos recibieran clases de Matemáticas durante el primer trimestre; que durante el segundo trimestre dejaran de tenerlas y, al tercero, retomasen la materia allí donde la habían dejado. Era algo horrible: el profesor daba clase a unos alumnos y, cuando ya llegaba a conocerlos, se terminaba el trimestre. Cuando ellos comenzaban a entender lo que se les decía y se les pedía, el crédito concluía. ¡Vaya pedagogía de la constancia! (Sala, 2002: 66s)

- 2) *El bajo nivel de conocimientos escolares obtenido.* El sistema escolar tiene un rendimiento intelectual deficiente. El 30 % de alumnos no consiguen los aprendizajes escolares básicos; el 20 % de los alumnos con capacidades intelectuales normales pasan los últimos años de escolarización sin mejorar su aprendizaje. En Secundaria, y también en los primeros años de Universidad, los profesores se quejan de lo poco que saben los alumnos. En una entrevista publicada en *La Vanguardia* (2003), J. Pòrtolas calificaba así la preparación con que los alumnos llegan a la Universidad en la Sección de Filología Clásica: “Muy deficiente. El bajón de nivel ha sido importante. Años atrás, los estudiantes de Letras traducían a Homero antes de COU, el curso previo a la Universidad; ahora, se traduce en el tercer o cuarto curso de carrera”.

Pero además existen unas evaluaciones externas y globales que vienen a confirmar este fenómeno. Según datos del MECD (2003: 49) referentes a los resultados académicos de la enseñanza no universitaria en España, en el curso 2000-01 las tasas totales de idoneidad, según edades de los alumnos, fueron éstas:

8 años	10 años	12 años	13 años	14 años	15 años
95,3	92,4	87,2	87,5	75,2	63,2

El porcentaje global del alumnado que a los 12 años completó la Educación Primaria fue sólo del 87,2. Pero la evaluación que últimamente ha conmovido a la opinión pública, y que ha puesto el dedo en la llaga de los bajos logros docentes de algunos países, entre ellos España, ha sido el informe del estudio PISA (o Proyecto de Evaluación Internacional del Estudiante), realizado por la OCDE en el Curso 2001-02. En cada país fue examinada una muestra comprendida entre 4.500 y 10.000 estudiantes, con un total de 265.000 alumnos. Se detectaron las habilidades de lecto-escritura y los conocimientos de Matemáticas y Ciencias de jóvenes de 15 años de edad en 32 países miembros de la OCDE. Un resultado general fue que, en la mayoría de los países, las chicas se muestran más aventajadas que los chicos en cuestiones de Lenguaje; los chicos las aventajan en Matemáticas, y ambos grupos se equiparan en Ciencias. En cuanto a los alumnos españoles, manifiestan menor capacidad lectora que los alumnos de la mayoría de los países occidentales (PISA, 2000a: 90s); también quedan bastante mal situados en la capacidad de comprensión de los textos escritos (PISA, 2000b: 47 y 97) y, asimismo, en las competencias en cultura matemática y científica, en todo lo cual España encabeza el tercio inferior del conjunto de los países considerados.

- 3) *El fracaso escolar,* que sigue siendo el duende del sistema educativo español. Tiene que ver con lo anterior, siendo fruto de toda una serie de

factores del sistema educativo. Más del 20 % de alumnos de inteligencia normal no progresan en sus conocimientos durante sus últimos años de escolarización, y entre ellos están los alumnos repetidores y los que abandonan los estudios (*drop outs*). Comentando la actual situación de nuestra Enseñanza Secundaria, se expresa así José A. Sánchez (2002: 2): “Se dice que el fracaso escolar en el antiguo sistema de enseñanza era similar, si no mayor, que el de ahora. Pero esto no es cierto, pues, si actualmente se evaluase con una exigencia similar a la de entonces, los resultados serían todavía mucho peores”.

- 4) *Una falta de disciplina, de autoridad y de respeto en las instituciones escolares.* Una encuesta realizada por A. Gervilla a los españoles (Cantón 2003: 290) revela que sólo el 23,7 % de ellos admiten que, en los institutos y colegios, hay la suficiente disciplina; sólo el 23,5 % de la población cree que los profesores tienen en el aula toda la autoridad que necesitan; el 89,8 % de los ciudadanos opinan que los alumnos deberían respetar más a los profesores, y el 64,2 % piensan que los directores de los centros deberían tener más autoridad. En la misma encuesta se manifiesta la opinión que los españoles tienen de la educación lograda por sus jóvenes, opinión que, en puntuaciones medias de 0 a 10, se expresa del modo siguiente, por conceptos:

Conocimientos	5,8
Esfuerzo	4,9
Ganas de aprender	4,9
Responsabilidad	4,4
Modales	3,9
Disciplina	3,9

Como puede verse, en adquisición de conocimientos se les concede un aprobado justo, mientras que en actitudes ante el estudio y, sobre todo, en actitudes éticas se les da un suspenso bien definido.

- 5) *El malestar en las aulas.* Como consecuencia de lo anterior, los profesores a menudo se sienten incómodos en su función de regentar una clase, teniendo que soportar situaciones que, a su entender, son intolerables. Esto sucede particularmente en la ESO, pues el propio Consejo Escolar del Estado (2003: 257) reconoce que el hecho de que el sistema educativo español tenga escolarizados a todos los niños españoles de los 6 a los 16 años de edad “puede explicar que un determinado porcentaje de alumnado permanezca en el sistema educativo sin la suficiente motivación y pueda generar problemas de convivencia y relación en el interior de los centros educativos”. Esto se ha convertido ya en un tópico en nuestro país, donde

muchos lamentan tener que sufrir sus consecuencias; como escribe una profesora de Secundaria,

...la prolongación de la escolaridad obligatoria es vivida por algunos alumnos como un castigo, una condena a permanecer dos años más bajo la imposición, la rutina y la exigencia del centro escolar. Se preguntan por qué han de permanecer en el mismo, siendo así que casi lo único que les interesa es el contacto con otros chicos y chicas de su edad. Se sienten coartados y vigilados y, dado que están llenos de vida, muestran su malestar (...) En estas condiciones, parece que todos juntos nos hallemos en una cárcel de alta seguridad en vez de participar de un ámbito de aprendizaje y convivencia. Tanto los alumnos como los profesores tenemos, alguna vez, la sensación de estar cumpliendo condena. (Pulgar, 2002: 294)

- 6) *La dificultad añadida de tener que atender a gran número de alumnos hijos de inmigrantes.* Las dificultades en que se ve el sistema escolar se agravan, en los países occidentales, por el hecho de tener que acoger a notable cantidad de niños inmigrantes. En Italia, por ejemplo, el porcentaje de esos alumnos en las escuelas de las regiones del Norte (más industrializadas y ricas) es del 64,75, siendo del 25,65 % en las escuelas del centro del país y sólo de un 9,60 % en las del Sur (Albarea e Izzo, 2002: 85). En las escuelas españolas, hay un total de 400.000 hijos de inmigrantes; con esto la población escolar española ha crecido, en el año 2003, un 0,3 % y alcanza los 8,3 millones de alumnos.
- 7) *En la familia, flojo nivel de exigencia con respecto a los hijos.* Superado ya el antiguo (y a menudo excesivo) rigor familiar en la educación de la prole, hoy día los padres tienden a mimar a los hijos, no negarles nada, exigirles muy poco y dejar que sigan sus iniciativas espontáneas. La confirmación de esto nos la proporcionan encuestas como la de J. Aguinaga y D. Comas (1991: 185), según la cual, preguntados los padres actuales sobre cómo actuaron con ellos sus padres en cuestión de autoridad y, a su vez, cuál es su propia actitud autoritativa con respecto a sus hijos, contestan así (en porcentajes):

	Sus padres con Vd.	Vd. con sus hijos
Muy estrictos	23,6	2,8
Bastante estrictos	34,0	20,7
No muy estrictos	35,8	60,5
Nada estrictos	4,3	13,4

- 8) *Poca colaboración de la familia con la labor educativa de la escuela.* A menudo los maestros se quejan de no poder educar bien a los alumnos por el hecho de que los padres apoyan comportamientos y actitudes de sus hijos que andan lejos de lo que es una buena educación. Ante la fuerza (y autoridad) de la familia, los educadores escolares se sienten impotentes.

Es lamentable esta poca fuerza a que ha quedado abocada la escuela. Se debe en parte a la democratización que se le ha querido dar—a remolque de la democratización de toda la sociedad—, cosa que ha contribuido a quitar a aquella la aureola de institución incuestionable que tenía antes. Y “uno de los reflejos más evidentes de esta retirada del apoyo social es el aumento de demandas en los juzgados por responsabilidad civil, accidentes, agresiones o conductas calificadas como impropias desde otro sistema de valores. Mientras que, hace veinte años, los padres estaban dispuestos a apoyar el sistema de enseñanza y a los profesores ante las dificultades del proceso de aprendizaje y de la educación de sus hijos, en el momento actual encontramos una defensa incondicional de los alumnos, sea cual sea el conflicto y sea cual sea la razón que asista al profesor. (Etchebarría y otros, 2001: 136)

Hay problemas que se manifiestan en la escuela pero que, en realidad, vienen del ambiente social, y compete más bien a las familias y a la sociedad el luchar contra ellos. Por ejemplo, el problema de la venta y consumo de drogas, que es patente en algunos centros educativos.

- 9) *Eventuales protestas contra las exigencias de la educación.* Una cosa es protestar por los fallos existentes en la educación —en el orden que sea— y otra muy distinta rebelarse contra unas imposiciones incómodas que la educación necesariamente ha de tener, por el hecho de ser un sistema de la cultura que, artificialmente (y con alguna violencia), se impone al sistema de la naturaleza. Admitir este hecho y esta necesidad es cosa del buen sentido humano y social, pero siempre ha habido individuos libertarios y anarquizantes que no consienten nada que coarte las pretensiones omnímodas del individuo. En el terreno académico, esto se evidencia en casos como los de la selectividad universitaria, el establecimiento de exámenes y suspensos y los currículos obligados; se han llegado a escribir, por ejemplo, cosas como la siguiente (Revilla, 1995: 39): “La legislación del Estado no debería inmiscuirse en lo que estudia cada cual, ni cuándo ni cómo lo hace. Se trata de una cuestión privada, competencia exclusiva del interesado, que éste compartirá —según su edad— con sus padres, sus allegados o sus amigos”. Y aludiendo a que el hacer estudios superiores se llama una “carrera”, porque supone seguir un curso de estudios planeado, forzado y consecutivo, añade el mencionado autor: “Para que el joven se forme debidamente en aquello que le agrada y por ello lo ha elegido, su recorrido no debe parecerse en nada a una carrera, sino a un *paseo*: que es agradable, relajado; porque se detiene cuando y donde le place, siempre por algo que le merece la detención; puede ir acompañado de gente amiga o bien solo. Un paseo que sabe dónde le conduce y desea finalizar sin agobios”.

1.5. El síndrome de la educación actual

En Medicina, síndrome es el conjunto de síntomas característicos de un estado patológico determinado. Acabamos de ver los síntomas de la educación actual y, por consiguiente, el síndrome de la misma salta a la vista. Por ofrecerlo de un modo sintético y expresivo, podríamos decir que el síndrome de nuestra educación es un :

síndrome de flojedad y desorientación.

El mal de la educación española no es una falta de recursos. En la última década el número de alumnos de todo nuestro sistema educativo ha bajado más de un 10 %, según datos del MECD (2003b: 4), y esto significa que las necesidades de inversión no aumentan. El mal del sistema educativo está en otra cuestión: en la XVIII Semana Monográfica sobre Educación, organizada por la Fundación Santillana en 2003, el coordinador de la misma, V. Pérez-Díaz, criticó la falta de autoexigencia de los alumnos de los centros de enseñanza españoles, y concluyó que los resultados escolares que se dan en nuestro país son “mediocres”. En principio, siempre hay que contar con que la autoexigencia de los alumnos es floja y, si los resultados son mediocres, es que la flojedad está en la exigencia que ha de tener el sistema educativo.

Pero el mal viene de más arriba, es decir, de las ideas en que este sistema educativo se inspira, que son unas ideas flotantes en la sociedad actual. Las teorías se imponen, se siguen y, si hay unas teorías desacertadas, luego los desaciertos aparecerán en la educación.

El asunto es muy peligroso porque, dado que es difícil demostrar teóricamente el error de ciertas ideas, puesto que sus defensores poseen la audacia y el arte de presentarlas con visos de verdad, son muchos los que se dejan cautivar por ellas. Esto es el resultado de una propaganda bien orquestada a favor de tales ideas, que acaban por constituir una mentalidad contemporánea, difundida y reforzada por los medios de comunicación.

Se trata de unas ideas falsas sobre la educación, que, cuando inspiran la que se da en las familias y en el sistema educativo, la desorientan.

Pondremos un ejemplo extremo, para que se vea cómo funciona todo esto. En Alemania, en la década de 1960 y como consecuencia del neomarxismo de la Escuela de Frankfurt, surgió la llamada Pedagogía Crítica, que, basada en un individualismo radical, proclamaba la liberación de las personas respecto de todos los vínculos sociales, el nihilismo frente a todos los valores tradicionales, la autodeterminación absoluta del individuo, la tendencia a la utopía, una educación antiautoritaria y la desconsideración de la familia (cf. Brezinka, 1988).

Coletazos de este movimiento los tenemos todavía en España, inspirando las ideas y las reivindicaciones educacionales de amplios sectores del personal pedagógico y educativo. Pero en otros sitios el fenómeno reviste no sólo mayor intensidad, sino también una más visceral radicalidad. Tal es el caso de la misma Alemania, donde H. Giesecke criticó el hecho de que a la escuela se la *sobrecargase* con tareas sociales y educativas, pues había que hacer una *educación emancipatoria* (1973), y lanzó luego la consigna de que había llegado *el final de la educación* (1985). Con esto apareció allí el movimiento de la *Anti-Pedagogía*, que simplemente condenaba toda educación como tal y *el totalitarismo de la sociedad de la educación*, la cual se basaría en un *odio a la infancia*, pues ésta no había de prepararse para hacer frente a la vida, sino que había de vivir gozosa y despreocupadamente la edad infantil; la educación sería, pues, un *terrorismo contra los niños*. En vez de coacción al niño, hay que practicar la camaradería con él. Autores que pertenecían a esta corriente son, entre otros, H. Kupffer, E. Braumühl, H. v. Schoenebeck, J. Holt y R. Farson. Afín a esta teoría es la llamada *Pedagogía Negra*, también alemana y de los años 70, que presentaba la educación como aquella actividad con la cual los adultos y educadores satisfacían sus ansias opresoras sobre el niño y su tendencia narcisista a la autoafirmación personal (así pensaban A. Miller, K. Rutschky, P. Gstettner y H. Glantschnigg).

Ya se comprende que cuando tales ideas surgen en los países más avanzados del mundo encuentran, en otros menos desarrollados, pedagogos dispuestos a identificarse con ellas o, cuando menos, a hacer propaganda de las mismas para así pasar, en su país, como un pedagogo informado y progresista. Este afán de snobismo es lo que explica, en buena medida, el éxito de unas ideas tan descabelladas. Como sea, las mismas acaban por crear una corriente de opinión, perder parte de su extravagancia y, al final, constituir un poso de la actual teoría de la educación.

Esta es una dinámica doctrinal que explica muchas de las consignas que sobre la educación se lanzan en el mundo, desde la UNESCO a ciertos pedagogos de vanguardia, y desde algunas revistas y editoriales pedagógicas a las manifestaciones de protesta que por asuntos de educación se organizan en las calles. Ocasión tendremos de verlo, y es así como en educación aparecen unas consignas y unos ideales que chocan con la práctica anterior de la educación, que contaba con unos fundamentos sólidos, aunque a menudo cubiertos de herrumbre y tropiezos.

Pero, además, a esa desorientación teórica se une una desorientación en cuanto a métodos y a organización del sistema educativo, lo cual hace que unos cambios introducidos como innovaciones salvadoras pasen a verse, tras su implantación, como unos desafortunados errores cuya presencia se lamenta. Así se expresa, por ejemplo, un informe elaborado por la Societat Catalana de Pedagogia (2002: 42):

Si hubiésemos previsto los costos de los cambios de estructura y la imposibilidad, en algunas Autonomías de España, de integrar toda la etapa de la ESO en los institutos de Educación Secundaria, si hubiésemos sido conscientes de que no

habría un incremento proporcionado de gasto económico para el nuevo sistema, tal vez hubiéramos preferido optar por mantener el sistema anterior y modificar algunos aspectos del mismo: por ejemplo, se podía haber mantenido una EGB de ocho años, acceder a una Educación Secundaria común de dos años” pasando, después, a dos cursos de bachillerato o bien a una FP específica.

Este modo de ver es compartido por muchos, entre ellos A. Tort (2002: 211), para quien

hoy día, nuestros más aplaudidos *bestsellers* sobre la educación y la enseñanza manifiestan, sin tapujos, una desconfianza hacia la teoría pedagógica y un desprecio hacia quien manifiesta la voluntad pedagógica de llegar a todos los alumnos; el querer enseñar a quien no quiere aprender se convierte en una tarea de especialistas un poco raros, por decirlo con palabras suaves.

La *flojedad* y la *desorientación* que constituyen el síndrome de nuestra educación son lo que determina la poca calidad en los sistemas occidentales de educación. Resulta ya difícil indicar, en dichos sistemas, en qué consiste su buena calidad, pues el concepto de ésta se apoya en supuestos ideológicos, cosa que dificulta establecer dicho concepto. Como dice J.L. García Garrido (1992: 104s),

...los únicos ideales comunes son los del bienestar y los de un cierto humanismo vaporoso, con pequeñas dosis, más o menos retóricas, de los viejos principios de la Revolución Francesa: libertad, igualdad y fraternidad. La complejidad de la entera organización social impide de continuo la armonización entre lo que la escuela enseña y lo que enseña el entorno social (influjo de los *mass media*, propaganda, consumismo, determinadas costumbres, etc.). Ante la imposibilidad de controlar todos los influjos educativos –cosa que, por otra parte, entraría en conflicto con las bases de la democracia–, el poder político suele entregarse a un vano y superficial perfeccionamiento del hiperdesarrollado aparato escolar. Perfeccionamiento que, a la postre, viene casi siempre a traducirse en medidas cuantitativas, las cuales, a su vez, aumentan la dificultad del funcionamiento del complicado mecanismo y exigen nuevas medidas.

De esta manera se da la paradoja de que, mientras los sistemas escolares se convierten en monstruos de mil cabezas, la educación de los ciudadanos se desarrolla cada vez más al margen de ellos. Incapaces de mejorar la calidad de la educación de los ciudadanos, los sistemas escolares se entregan a mejorar su propia imagen, su propia anatomía y su propia fisiología. Se entregan a la ilusión de que, al contar cada vez con recursos más numerosos, más caros y sofisticados, su calidad mejora. Se entregan, con otras palabras, a revivir en carne propia el mito de Narciso.

1.6. La respuesta social a la crisis de la educación

La educación es uno de los puntales del desarrollo del país (Quintana, 2000) y, con esto, uno de los factores de la calidad de vida del mismo. Por eso todos los países la cuidan, lo cual significa responder a sus crisis con ánimo de superarlas. Decimos crisis, en plural, porque la actual crisis comporta diversas crisis parciales sucesivas, cada una con sus problemas, y el atender a los mismos determina también unas intervenciones (con las correspondientes críticas y reacciones negativas) igualmente puntuales y sucesivas.

Describirlas supone hacer una historia de lo que se ha hecho en este terreno, en nuestro país, durante las últimas décadas. Siendo éste un tema sobre el cual hay abundante bibliografía, nos limitaremos a dar unas pinceladas generales.

España poseía un sistema educativo arcaico (desconsideración de la educación infantil, escuela pública confesional, falta de engarce entre la Enseñanza Primaria y la Enseñanza Secundaria, un bachillerato de tipo enciclopédico, nuevas carreras de nivel medio mal conexas con el sistema educativo, pocos años de escolarización de la población, escaso cultivo de la FP, ausencia de carreras universitarias de tipo corto y práctico, enseñanzas media y superior de corte elitista, etc.). El Plan de Bachillerato (de 7 años, con Examen de Estado al final) se hizo en 1938, en plena Guerra Civil. La Ley de Instrucción Primaria era de la postguerra (1945), y postulaba una enseñanza obligatoria y gratuita para todos desde los 6 a los 12 años (a los 14 años desde 1964), concluyendo con un Certificado de Estudios Primarios.

La década de los 60 supuso, en los países occidentales incluida España, una época de desarrollo; y, como dice R. Díez Hochleitner (1992: 265), “una reforma educativa se inicia, por lo general, cuando en la sociedad y en el gobierno de un país existe una extendida conciencia de crisis educativa”. Por eso, en España, se hizo urgente una reforma de la educación que la convirtiera en instrumento apto para la formación de la población activa que la nueva economía del país necesitaba, al tiempo que se diera respuesta a algunas necesidades sociales que esta misma población tenía planteadas (igualdad de oportunidades, generalización de la educación, desarrollo cuantitativo del sistema educativo).

Esta reforma la hizo el Estado en las décadas siguientes, siguiendo un modelo tecnocrático de educación. En las tres leyes fundamentales (LGE, LODE, LOGSE), en efecto, se concibe la educación como un medio de alcanzar la igualdad social, pues ella hará que cada individuo logre en la sociedad el lugar que le corresponde en función de sus capacidades individuales. La educación es la encargada de corregir la desigualdad social. La LGE proclama el derecho de todos los españoles a la educación, y con esto parece que todos ellos participarán en igualdad de condiciones en la selectividad operada por el sistema educativo. Pero lo que en realidad ocurre es que, al final, siempre son los mismos los que obtienen el éxito o el fracaso escolar

y, con esto, la promoción o la segregación sociales; y que esta criba es función de la pertenencia social de los estudiantes.

Precisamente por esto las reformas estatales —en los diversos países occidentales— no contentan a todos. Hay incluso quien dice que la filosofía en la cual se inspiran está corrompida en su base y en sus intenciones. Algunos sociólogos críticos de la educación, y la llamada “Nueva Sociología de la Educación” en particular, han cuidado de decirlo en voz alta. En parentesco con esta corriente, tenemos en España los llamados Movimientos de Renovación Pedagógica, formados sobre todo por maestros. Comenzaron en los años 60 y celebraron su Primer Congreso en 1983, en pleno ambiente de la LOGSE. Son de ideología progresista y quieren una *transformación* de la escuela, no una simple *mejora* de ella, llevándola al modelo de una Escuela Pública definida de modo nuevo. La escuela ha de ser lugar de participación democrática y pacífica, y en ella hay que desarrollar el *análisis crítico* como instrumento eficaz para conseguir la transformación social (visión neomarxista de la realidad). Se dará un tipo de educación propia para paliar las diferencias sociales y se individualizará lo más posible la educación, para sacar de cada sujeto el máximo provecho social. Se rechaza el modelo de escuela neutral propuesto por la LODE, pues no se quiere una escuela neutra ni tampoco ideológica, sino simplemente *laica*. En cuestión de fracaso escolar, se afirma que no es el alumno quien fracasa, sino la sociedad, la institución escolar y el profesorado.

1.7. La respuesta estatal: las leyes de educación

La *Ley General de Educación* (LGE) de 1970 se hace tras una década de optimismo desarrollista y ante la necesidad de homologar el sistema educativo español con los sistemas europeos (no olvidemos que en ese momento España, superada ya su perjudicial época de autarquía nacional, se abre a las relaciones con los países extranjeros e inicia un liberalismo económico). También había que formar técnicos profesionales y una élite dirigente. A esto servía la *doble vía* creada: una FP a los 14 años destinada a aquellos alumnos que, por su incapacidad o por su origen social, no podían acceder a estudios medios o superiores, y un bachillerato para alumnos pertenecientes, en general, a clases directivas, medias o de profesiones liberales, y que tenían éxito en sus estudios.

Esta LGE tenía como criterios básicos de su reforma: la integridad (se modifica todo el sistema educativo), la unidad (se establece una coherencia unitaria entre todos los elementos del sistema educativo, evitando el solapamiento que antes había entre la Enseñanza Primaria y la Secundaria), la continuidad (introduciendo *pasarelas* entre los niveles del sistema educativo y evitando el tener que dar entre

ellos unos *saltos* que son perjudiciales al alumno) y la flexibilidad (incluyendo unos mecanismos de adaptación a las necesidades del alumno y de la sociedad).

Las innovaciones pedagógicas más notables de la LGE son estas: educación personalizada, programación del currículo en torno a unas áreas (no a unas asignaturas), innovación didáctica, conocimiento del ambiente, orientación y tutoría permanente, evaluación continua, coordinación del profesorado, creación de un estilo propio de cada centro y reorientación permanente del sistema educativo y de los centros educativos.

La LGE se presentó como una ley progresista, y lo era; pero he aquí que en 1978 se promulga en España la nueva Constitución, y hay que completar esta Ley para adaptarla al art. 27 de la Constitución, que reconoce la libertad de enseñanza, la libertad de cátedra, el derecho a la educación y la autonomía universitaria. Se promulga así la Ley Orgánica reguladora del Estatuto de Centros Escolares (LOECE) en 1980, que introduce la participación de profesores, padres y alumnos en la gestión de los centros y regula el funcionamiento de los centros privados, sobre todo los subvencionados. Además, el cambio de la situación política del país, que pasaba a ser un *Estado de las Autonomías*, con una descentralización que suponía la transferencia de competencias administrativas, entre ellas la Educación, a las Comunidades Autónomas, unido a cambios económicos (años de crisis –por la crisis del petróleo– y de desempleo), determina la necesidad de retocar la LGE para adaptar el sistema educativo a la nueva situación.

La oportunidad de hacerlo surgió cuando, en 1982, subieron al Gobierno los socialistas, los cuales, como todo partido, tenían su propio programa de educación y se habían comprometido a derogar la LOECE, por considerarla poco progresista. Promulgaron así la LRU (Ley de Reforma Universitaria) en 1983, que cambiaba la estructura de la Universidad española organizándola en Departamentos, y la LODE (Ley Orgánica del Derecho a la Educación) en 1985, que, en realidad, venía a confirmar los grandes principios de la LOECE, pero reforzando la dimensión democratizadora de la participación social, potenciando la gestión de los centros por parte de todos los estamentos implicados, cosa que resultó bastante fallida porque, por falta de preparación democrática en ellos, degeneró en una lucha de *grupos de poder* dentro de los centros.

La LODE vino a ser más teórica que práctica y se preocupó más de lo político de los centros de enseñanza que de la calidad pedagógica de los mismos. Por esto se vio la necesidad de elaborar otro texto legal, la LOGSE, que diera respuesta a muchos otros problemas y necesidades educativas (por ejemplo, la prolongación de la escolaridad obligatoria hasta los 16 años, que era la edad mínima para poder trabajar).

1.8. El sistema educativo con la LOGSE y la LODE

La LOGSE (Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo) de 1990 introduce notables reformas a la LGE en los niveles de Enseñanza Primaria y Secundaria. Establece la Educación Infantil, que en unas *escuelas de Educación Infantil* acoge, en dos ciclos, a todos los niños hasta los 6 años de edad. A continuación, la Educación Primaria, que comprende a los alumnos de 6 a 12 años; se divide en tres ciclos, y la dan *maestros* en *Colegios de Educación Primaria*. Sigue a continuación la Enseñanza Secundaria Obligatoria (ESO), para alumnos de 13 a 16 años, que la dan *profesores* en *Institutos de Educación Secundaria*. Hasta aquí la enseñanza es común y obligatoria para todos los niños y adolescentes españoles. A los 16 años, los chicos y chicas pueden entrar ya a trabajar, y los que continúan estudiando lo hacen durante dos años (hasta los 18 años de edad), en la Educación Secundaria postobligatoria, en una de estas dos ramas: la Formación Profesional (con los Ciclos Formativos de grado medio) o el Bachillerato, que comprende cuatro modalidades: el Bachillerato humanístico, el científico, el tecnológico y el artístico. El tramo siguiente lo forman, en el caso de la FP, los Ciclos Formativos de grado superior y, en el caso del Bachillerato, los estudios universitarios (Diplomatura, Licenciatura y Doctorado). Un examen de selectividad permite acceder a los estudios universitarios de primer y segundo ciclo; con la FP de grado superior también se puede acceder a los estudios universitarios, pero sólo de primer ciclo. Al margen de todo esto, existen unas Enseñanzas de Régimen Especial, de tipo medio, consistentes en idiomas y en ramas artísticas.

Este es el sistema educativo que se sigue actualmente en España. Las principales innovaciones que ha introducido son las siguientes: enseñanza común obligatoria hasta los 16 años; un solo título final de la misma: Graduado en ESO; para los alumnos que no lo consiguen, existen unos Programas de Garantía Social; se suprime el COU y, terminado el Bachillerato, se ingresa en la Universidad; las enseñanzas artísticas y de idiomas están reguladas.

Lo más importante de estas innovaciones es la unificación total de la enseñanza para todos los alumnos hasta los 16 años de edad, incluyendo una educación secundaria. Esto tiene la ventaja *social* de evitar cualquier tipo de discriminación; pero, si los alumnos presentan aptitudes diversas para el estudio, en función de las cuales habría que orientarlos en el tipo de estudios que pueden hacer y en la dirección profesional que han de tomar, esta uniformización hasta los 16 años pudiera ser excesiva y, por tanto, defectuosa, impidiendo una organización de estudios más adaptada a la diversidad de los estudiantes. Aquí está el gran problema de esta Reforma educacional, del cual ya nos ocuparemos. El hecho, de todos conocido y por muchos lamentado, es que la actual ESO acoge, junto a muchos alumnos que siguen normalmente los estudios secundarios, a otros que, por lo visto, no pueden ni quieren hacerlo, llenando de malestar las aulas a las que se ven condenados a acudir.

Uno de los objetivos de la LOGSE era evitar el fracaso escolar. Pero, en vez de analizar y remediar sus verdaderas causas, se contenta –practicando la política del avestruz– con quitar de la vista sus efectos más aparentes: mediante la promoción de curso automática, se evitan los suspensos y las repeticiones de curso, de modo que todos los alumnos llegarán hasta el final, independientemente de que puedan o no.

Con esto se consigue una *igualdad* (idea primordial de los socialistas) en la población escolar. Pero no cabe duda de que es a costa de sacrificar otro valor, la *calidad* de la educación (tanto para cada individuo como para la sociedad en su conjunto). Por esto, la LOGSE puede ser objeto de críticas, y lo ha sido. Sus oponentes son, naturalmente, los contrincantes políticos de los socialistas, que entraron en el Gobierno en 1996, con ansias de rectificar el plan educativo de la LOGSE. Traían, aunque moderados, unos ideales en cierto modo antitéticos a los de sus predecesores: calidad frente a igualdad, competencia individual frente a legitimación común, libertad de enseñanza frente a escuela única, y enseñanza privada frente a enseñanza pública. Si a esto añadimos ciertos valores tradicionalmente vinculados a las derechas (confesionalidad, nacionalismo, orden), tendremos ya la ideología de la otra concepción de la educación, que ahora trataba de imponerse sobre la anterior. El intento cuajó en la promulgación de la LOCE (Ley Orgánica de Calidad de la Educación) de 2002.

La LOCE se presenta como un medio para: 1º reducir las tasas de abandono de la ESO (1/4 del alumnado de ésta no obtiene el título correspondiente de Graduado y deja el sistema educativo sin titulación ni cualificación); 2º mejorar el nivel medio de conocimientos de los alumnos, que se ha mostrado flojo; 3º dar a éstos más oportunidades de formación y cualificación; 4º en una sociedad que tiende a la globalización, formar en los individuos la capacidad para tomar iniciativas y la creatividad, y también el espíritu emprendedor; 5º atender a los niños inmigrados.

Los ejes en que se apoya la LOCE son los siguientes: 1º la cultura del esfuerzo y de la exigencia personal, porque “sin esfuerzo no hay aprendizaje” –se dice en la Introducción de la Ley–; 2º la obtención de buenos resultados, medidos por la evaluación; 3º ofrecer, en la formación, un sistema de oportunidades de calidad para todos, sobre la base de que “la propia diversidad del alumnado aconseja una cierta variedad de trayectorias” (Introducción); 4º aumentar la formación del profesorado y su consideración profesional y social; 5º autonomía de los centros educativos. El punto 2º se traduce en la reimplantación de los desaparecidos *exámenes*, evaluados con notas numéricas (de 1 a 10), y el punto 3º ha dado lugar a la introducción de unos *itinerarios de formación* que pretenden adaptarse a las aptitudes peculiares de los distintos alumnos, cultivándolas y potenciándolas. Otras innovaciones de la LOCE atañen a la Educación Infantil, a los títulos de Graduado (para la homologación con estudios europeos), a la enseñanza de idiomas, a la formación del profesorado, a la evaluación del sistema educativo, etc.

Como la LOGSE significó una *reforma* (la Reforma, suele escribirse) del sistema educativo, algunos llaman a la LOCE una *contrarreforma*. Su oportunidad puede juzgarse desde un ángulo técnico, pero en general suele hacerse más bien desde un ángulo político, y entonces se atacan los principios neoliberales y conservadores que tiene en la base, y se pasa a decir que, con su elitismo, favorece una división de clases (a través del éxito o el fracaso en los estudios, que guarda un paralelo con la distinción de capas sociales) y la exclusión de los menos favorecidos. Sería, pues, una ley regresiva, al contrario de la LOGSE de los socialistas, los cuales, por definición de izquierdas, se llaman progresistas.

1.9. Consideración especial de la LOGSE

Aunque con ligeras reformas de la LOCE, el actual sistema educativo español sigue pivotando sobre la LOGSE, de modo que convendrá dedicar a ésta alguna atención más, fijándonos en sus principales innovaciones.

Quizás la más característica es la creación de la ESO, o Enseñanza Secundaria única y obligatoria para todos. Aplica el principio de *integración*, o de medir a todo el mundo por el mismo rasero. Cosa excelente, si todos fueran iguales; mas, como para el socialismo toda desigualdad humana tiene un origen social, no habrá inconveniente en remediarla aplicándole un método de igualación social (en este caso, a través del sistema educativo). De este modo se justifica la mencionada innovación de la LOGSE; ahora bien, quien tenga una filosofía social distinta, naturalmente no estará conforme con este procedimiento.

Por tal motivo –y también por resultados pedagógicos obvios– la ESO se ha convertido en el punto más discutido de la LOGSE: la bibliografía sobre ella había alcanzado los 780 títulos solamente cuatro años después de la promulgación de esta Ley. La principal objeción a la ESO estriba en afirmar que la comprensividad escolar ha producido un descenso generalizado del nivel de conocimientos de los alumnos, ya que la manera de igualarlos a todos ha consistido en bajar ese nivel de conocimientos que ellos deben alcanzar. Esto nos ha de poner en guardia, pues si la Educación Secundaria representa el *pasaporte para la vida* –según una expresión de la Comisión de la Educación para el siglo XXI, de la UNESCO, presidida por J. Delors (1996) –, no podemos dejar al albur de proyectos aventureros la Educación Secundaria de nuestro país.

Pero hay otras muchas cosas de la LOGSE que parecen francamente positivas. M. Soler (1994: 98s) menciona bastantes, que ponemos a continuación. La educación infantil carecía de regulación, y a los centros más elementales de educación preescolar se les dieron contenidos educativos. El Bachillerato era academicista,

sin ofrecer elementos formativos de inserción en el mundo laboral. El Curso de Orientación Universitaria, creado por la LGE, fue suprimido por la LOGSE por no cumplir con aquella función orientativa. La FP anterior, de primer grado, era ineficaz, se producían altas tasas de fracaso y estaba desconectada del mundo laboral. Las enseñanzas artísticas no estaban entroncadas con el sistema educativo. Había un desfase entre el final de la escolarización obligatoria a los 14 años y la entrada en el mundo laboral a los 16. Todos estos fallos fueron remediados con la implantación de la LOGSE.

Aportó ésta también interesantes iniciativas pedagógicas, como la institución del Proyecto Institucional de Centro, que comprende: 1) el proyecto Educativo de Centro, que define la personalidad del centro y marca su ideario y su estilo docente; y 2) el Proyecto Curricular, que regula técnicamente las funciones de enseñar, de evaluar y de atender a la diversidad de alumnos. La LOGSE introduce el concepto de *evaluación formativa*, aprovechando aquel intento de la *evaluación continua*, establecido por la LGE, y que se malogró. En dicha evaluación hay tres momentos: un proceso de diagnóstico previo (evaluación inicial), un seguimiento del alumno en su aprendizaje (evaluación formativa) y un control de los logros alcanzados (evaluación sumativa). Con esto se supera la evaluación individual del profesor, para convertirse en una responsabilidad del centro efectuada mediante las Juntas de Evaluación (equipo docente de cada grupo de alumnos).

Con los dos documentos anteriores (Proyectos), más su Reglamento de Régimen Interior, cada centro establece su funcionamiento interno y también su Programa general, o plan anual de un centro.

Una de las innovaciones más aplaudidas de la LOGSE ha sido la de los *temas transversales*, que constituyen interesantes contenidos formativos en la adquisición, por los alumnos, de *normas, valores y actitudes*, y que no son objeto de una materia del currículo confiada a un profesor, sino un objeto de formación confiado a todos los profesores, los cuales lo impartirán cuando la ocasión se presente en cualquier materia escolar; de aquí el concepto de *transversalidad* de esos objetos de *educación* (no de *enseñanza*), que son los siguientes: la educación moral y cívica, la educación para la paz, para una igualdad de oportunidades de ambos sexos, para la salud, educación ambiental, educación del consumidor y educación vial. Los alumnos han de prepararse para enfrentarse adecuadamente a los problemas que están afectando al mundo actual, haciéndolo con una información suficiente, sentido crítico y una actitud abierta a valores humanos y sociales positivos. Este tipo de educación ha de hallarse presente en todas las etapas del ciclo educativo (aunque con distinto planteamiento y desarrollo en cada nivel).

Diagnóstico

Los síntomas anteriormente descritos, configuradores de un síndrome general, indican una enfermedad, o mejor dicho, un conjunto de enfermedades de un organismo, la sociedad, sujeto ya de otras enfermedades (guerras, terrorismo, explotación del hombre por el hombre masiva y legalizada, sectas religiosas y fundamentalismo, intolerancia, etc.). La enfermedad tiene lugar cuando, en un organismo, un órgano o función presentan anomalías que causan disfunciones. La educación es una función del organismo social y, cuando ofrece notables perturbaciones, podemos decir que está enferma. Ahora bien, en la situación presente la educación no padece una sola enfermedad sino más de una docena de ellas. A continuación vamos a detectarlas y describirlas.

2.1. Confianza ingenua en el buen desarrollo espontáneo del individuo (paranoia endémica)

En las tradiciones culturales de la humanidad, ha predominado la idea de que el ser humano posee ciertas deficiencias anímicas y morales constitutivas (más o menos marcadas, según los individuos): egocentrismo, agresividad, tendencia a seguir la ley del menor esfuerzo, dispersión mental, dependencia de lo inmediato, etc. La vida tiene notables exigencias y es difícil y, para hacerle frente, el individuo no puede abandonarse a esas inclinaciones naturales suyas, sino que ha de formarse unas actitudes y un comportamiento que le permitan responder a aquellas exigencias. Para *ayudarlo* a esto está la educación.

Esa educación no tendría razón de ser si el individuo tendiera ya naturalmente a satisfacer los requerimientos de una vida conveniente. Mas por esa idea, tan común, de que el ser humano no goza de esta suerte, es también común en todas las culturas el postulado de la *necesidad* de la educación, tanto para el bien del individuo como de la sociedad.

Pues bien, por mentira que parezca, han ocurrido dos hechos insólitos: 1º) Que ciertos filósofos (algún pensador chino antiguo, Rousseau, Carl Rogers y pocos más) han afirmado el angelismo humano: el hombre es un ser enteramente positivo que, en su naturaleza, alberga solamente inclinaciones buenas y prosociales. 2º) Que esta peregrina afirmación, contradecida por la amarga experiencia de toda la historia, ha pasado a constituir un presupuesto ampliamente compartido en la cultura occidental actual, en la cual da lugar a dos fenómenos bien conocidos de todos: 1) el movimiento *pacifista*, que, de Gandhi a Danilo Dolci, predica la resistencia pasiva como forma de hacer frente a la violencia activa; 2) la *educación permisiva*, que, condenando aquella autoridad educativa del maestro que tomaba la iniciativa en la dirección del proceso de enseñanza, deja que el propio educando la tome por su cuenta, en la confianza de que, sin error posible, orientará bien este proceso y lo llevará sin desmayo ni fallos hasta el final.

Esta última actitud y teoría se ha puesto de moda en la Pedagogía occidental, de varias maneras: 1) A comienzos del s. XX, el movimiento de la Escuela Nueva, representado por pedagogos que se han hecho famosos levantando la bandera de la “educación activa”, e inspirándose directamente en Rousseau, convirtieron el optimismo antropológico y pedagógico de éste en un dogma, que todavía se mantiene vivo. 2) En Alemania, la llamada *Pedagogía Reformativa* se inspiraba en estas mismas ideas. 3) Dichas ideas han dado lugar a experiencias escolares y educativas extremas, tales como las llamadas Escuelas de Hamburgo, Summerhill o la pedagogía de los Verdes alemanes. 4) En la Enseñanza Secundaria y en la Universitaria, esa tendencia ha dado lugar a la introducción de la optatividad curricular del alumno. 5) En la Educación de Adultos, ese movimiento se ve reforzado por la idea de que el adulto es ya un ser maduro y, por tanto, autónomo en sus elecciones, sin pensar que aquí las elecciones versan sobre unos objetos que quien se educa o instruye, por definición, desconoce; el hecho es que todos los programas de Educación de Adultos se basan en que sean los propios sujetos quienes elijan los objetivos, contenidos y métodos de su propia formación (Martín, 1994: 571).

El movimiento de la Pedagogía Institucional (G. Lapassade, M. Lobrot, F. Oury), tan activo en Francia en los años de 1970, y con amplia proyección en España, elimina el papel docente y educador del profesor, que queda transferido al grupo de alumnos, y el rol del profesor es el de ser *animador* de ese grupo autogestionado, un *facilitador* del aprendizaje y un *andamiaje* con el cual los alumnos construyen el edificio de su autoformación (Colom, 2000). En esta línea está la *Pedagogía del silencio*, de M. Mercader (Robert, 2001), que pone como método de aprendizaje el *grupo de encuentro*, basado en el silencio del maestro y en su saber escuchar activamente a los demás, por lo cual dicho pedagogo proponía a los maestros como máxima directiva ésta: “No temáis callar”; contrariamente a la norma tradicional de que el maestro está precisamente para decir a los alumnos lo que les conviene y cómo han de conseguirlo.

La escuela y el magisterio fueron un invento cultural de la sociedad en su intento de mejorarla y de obtener individuos capaces de conseguirlo. Se pensaba que, sin un esfuerzo técnico y metódico en este sentido, nada podía esperarse. Pero la sociedad actual, por lo visto, ha cambiado de opinión y confía en el desarrollo espontáneo de los individuos. Han bajado los niveles de exigencia en todos los sentidos y, aún contando con sistemas educativos organizados, en éstos se otorga a los alumnos una real posibilidad de participación en las decisiones y en el diseño de su línea de formación.

La ingenua confianza en la capacidad del niño para autodirigirse hacia los objetivos convenientes es inmensa. Esto explica, por ejemplo, que, tras la segunda Guerra Mundial, H. Read propusiera con éxito a las Naciones Unidas un tipo de educación, basada sólo en la educación estética, como medio adecuado para formar personas pacíficas.

En el Cap. 4 trataremos de demostrar que la afirmación rusioniana de la bondad, perfección y capacidad naturales y plenas del ser humano, lejos de corresponder a la realidad, constituyen una *paranoia* (del gr. *pará*, falso, y *noeîn*, conocer), es decir, una ilusión enfermiza, que Rousseau ha logrado contagiar a nuestro mundo contemporáneo y, en especial, a nuestra educación, constituyendo una verdadera *endemia* (es decir, una enfermedad infecciosa permanente entre la población de una región: del gr. *en*, en, y *dêmos*, pueblo).

El ser humano es como es, no como quisiéramos que fuera. Y si, en vez de conocerlo objetivamente en sus necesidades y carencias, nos dejamos llevar por la ilusión y lo idealizamos, no aplicaremos los oportunos remedios a los fallos que presumiblemente tiene ni le espolearemos para que logre unos objetivos que, a pesar suyo, por su bien le impone la sociedad.

2.2. Disminución de la autoridad educativa y de la actitud de respeto (*catalepsia*; *anergia*)

Nosotros concebimos la autoridad en general, y la autoridad educativa en particular, como un *medio* de poder conseguir que el individuo o el educando adopte las normas y el comportamiento adecuados para el bien suyo y el de su comunidad. Si admitimos que las tendencias espontáneas del educando no son de por sí suficientes para el logro de este objetivo, la consecuencia es que se hace necesaria la intervención de la autoridad educativa. En este sentido, el no usar de ella constituye un fallo de la educación, que, en la terminología por nosotros empleada, es una enfermedad de esa educación, a saber, la *catalepsia* (o anomalía histérica por la que el sujeto no actúa ni reacciona a los estímulos; del gr. *katálepsis*, coger algo, adoptar una actitud), o también la *anergia* (que es la falta de reacción del organismo frente a antígenos; del gr. *an-*, privación de, y *érgon*, acción).

Sobre todo en el actual sistema educativo, al educador le ha sido muy recordada la autoridad que tradicionalmente ha ido vinculada a la función educadora, y ha disminuido también notablemente el respeto institucional que los alumnos le tenían, de modo que no sólo se ha establecido una camaradería entre alumnos y profesor, sino que incluso algunos de ellos llegan a insultarlo o amenazarlo sin que les ocurra nada. Veamos cómo esta falta de autoridad docente es vivida por una profesora de Secundaria que sufre el tener que aguantar, en clase, una situación de desorden y desacato de los alumnos que la angustia, no le deja enseñar y la frustra como profesora. Lo peor es que ella no le ve solución, pues –dice– aun cuando “conoces miles de fórmulas para evitar la indisciplina, tienes las manos atadas y no las puedes aplicar”. Pasando por “ese cúmulo de abusos y humillaciones”, se llega a “ese estado de fragilidad que es la ansiedad”. La causa es que

en algunos centros no se entiende como algo natural la autoridad del profesor. Un pseudoprogresismo se empeña en anular el término disciplina o autoridad, y desplaza las normas a favor de los derechos. Se hace creer a los alumnos, a veces de forma descarada y otras de manera más sutil, que son *iguales* a los profesores. De este modo, ellos exigen que si se les piden explicaciones por llegar tarde, el profesor también ha de darlas en el mismo caso; que no se les puede hablar en voz alta, porque entonces ellos también nos deben hablar en el mismo tono; que no se les puede decir ningún calificativo que defina su comportamiento, porque lo considerarán un insulto y nos denunciarán ante el jefe de estudios. Estas y otras afirmaciones son el resultado de una tremenda confusión, de una total carencia de valores y hasta de sentido de la realidad. (...)

No se puede entender cómo los esfuerzos sociales, familiares e institucionales no van dirigidos a prestigiar la figura del profesor, a transmitir el respeto hacia las personas adultas, la defensa educada y razonable de los derechos que se consideran vulnerados, los buenos modales (me refiero a los elementales, como no bostezar sonoramente, no emitir ruidos ni dar golpecitos cuando alguien está hablando en clase, no molestar a los compañeros, no tirar papeles ni destrozar los materiales del centro, no gritar, sentarse correctamente, no decir expresiones soeces, etc.).

Para mí fue un choque el aceptar que mis clases tendrían que empezar por enseñar y exigir modales; y eso no es lo malo, sino que estas enseñanzas eran sistemáticamente rechazadas. Era lógico, pues ni en casa, ni en los medios de comunicación, ni en la calle se refuerzan y defienden esas cosas raras de que hablamos los profesores. (Romero, 2003: 17)

Fue en los años 70 (después del Mayo del 68) cuando, de un modo general, se atacó la autoridad de los profesores. La llamada *Pedagogía Crítica*, proclamando el ideal de la *emancipación* de los alumnos, trató de presentar la autoridad pedagógica como un abuso intolerable. Veamos, por ejemplo, cómo uno de aquellos pedagogos trata de explicar (tendenciosamente) el origen (psicológico y sociológico) de la autoridad pedagógica en la educación:

La mayor parte de los adultos civilizados llega a la maternidad o paternidad con una defensa egocéntrica que choca inevitablemente con el egocentrismo de los niños. En este choque, el egocentrismo (patológico) del adulto prevalece sobre el egocentrismo (fisiológico) del niño y se da la situación paradójica de que la patología adulta es definida como ‘capacidad educativa’, mientras que la defensa infantil viene definida como ‘maldad’. Es un proceso opuesto al natural: la falta de identificación con el niño se transforma en ‘proyección’ sobre el niño de los mecanismos de defensa del adulto, de tal modo que el más fuerte elude el propio sentimiento de culpabilidad culpando al más débil. (Biasutti, 1979: 98)

El movimiento democratizador de toda la sociedad ha llegado también a la escuela, introduciendo en ella aires de autogestión. La LGE disolvió el cuerpo de directores de centros; la LOECE establecía la intervención de los padres en el control y gestión de los centros que funcionan con fondos públicos; según la LODE (art. 42, I), en los centros públicos, los padres de alumnos y los alumnos, que constituyen en número la tercera parte del Consejo Escolar, tienen la facultad de supervisar la actividad docente del centro. La democracia es positiva, pero es también el medio más complejo y más caro de gestionar una organización; junto con ventajas humanas puede tener también inconvenientes funcionales, y así puede criticarse la elección puramente democrática (de entre los profesores) de los directores de centros, pues, como dice C. Arribas (1983: 11):

“Ser buen educador no es garantía suficiente para llevar con éxito la gestión y dirección del centro escolar. Hace falta poseer técnicas de organización y administración general, dirección de personal, técnicas gerenciales y conocimientos jurídicos, y un profundo conocimiento de la pedagogía, de sus problemas, de las innovaciones educativas y de la educación comparada”.

2.3. Disminución de la coerción educadora (disonancia)

Es innegable que el buen desarrollo de la persona ha de llevarla a la consecución de ciertas metas (socialización, adquisición de unos conocimientos, adhesión a algunos valores). Si no tenemos una antropología demasiado optimista, que confía totalmente en el buen resultado del seguimiento natural de las tendencias espontáneas, habremos de admitir que educar a un ser humano supone reprimirle algunas de ellas y alentar la actividad de otras, mediante esa intervención intencional que llamamos *educación* y que, por lo mismo, supone cierta coerción sobre el educando.

Esta presión educativa se consideró siempre como un hecho propio de la condición humana, necesario aunque lamentable. Es cierto que muchas veces se practicó de un modo tan desacertado como abusivo, pero esto no obsta para que

se lo tuviera por indispensable. Ahora bien, los aires de libertad que nos trajo la Ilustración no sólo han corregido los errores autoritarios sino que, pasando al polo opuesto, han disminuido o suprimido la coacción como medio educativo. Como ya se adivina, esto se halla muy relacionado con la disminución de la autoridad que antes constatábamos.

Hay miedo de *violentar* al niño y, más aun, —como suele decirse— de *manipularlo*. Puesto que él ha de tener *sus* ideas, creencias y valores, no le podemos imponer las nuestras (es decir, lo que constituye nuestra cosmovisión). A los niños, más que darles opiniones, habrá que preguntarles cuáles son las suyas. Sabido es que las leyes escolares reformistas pregonan por lo alto los derechos de los educandos, pero sin insistir en sus deberes; y así, en la LODE (art. 6) se mencionan ocho derechos de los alumnos y sólo dos deberes suyos: el estudio y el respeto a las normas de convivencia en el centro, sin hacer referencia a otros dos deberes suyos esenciales dentro del aula: el respeto y obediencia al profesor y un comportamiento disciplinado que no entorpezca ni la enseñanza del maestro ni el aprendizaje de los discípulos.

La actitud de una pasiva tolerancia por parte del educador ha sido defendida y propagada por pedagogos progresistas, tales como el mencionado R. Biasutti (1979: 147-149), quien se sitúa al extremo opuesto de toda coerción, poniendo como principio educativo lo que él llama la “saturación de las tendencias”, es decir, el “ofrecer al niño la manera de satisfacer sus deseos, aún cuando parezcan exagerados, equivocados o extraños desde el punto de vista del adulto”. Esta exigencia la basa en el hecho de que las tendencias frustradas quedan en el subconsciente y, desde allí, crean una “deuda” de la cual el niño, más pronto o más tarde, pasará factura a la familia o a la sociedad; mientras que, si se permite al niño satisfacer sus impulsos, “aunque a primera vista parezca que, al obrar así, se está mimando al niño, la verdad es todo lo contrario” (p. 148).

Esta explicación de corte psicoanalítico se desvanece ante una explicación más ponderada de los resultados de los mecanismos psicológicos individuales en relación con las instancias represoras, que tienen efectos diversos a tenor del tipo y modo de represión. La que ejerce la buena educación, por ejemplo, no deja huella negativa alguna, perdiendo su lógica, por lo mismo, la argumentación sofisticada de este autor.

Si esa nueva manera de asumir la función educadora, pues, constituye otro fallo de la misma, habrá que considerarla como otra enfermedad suya, que en este caso es la *distonía*, o anormalidad en el tono o tensión (en gr. *tónos*) de un órgano o función.

2.4. Ambiente de facilidad y dispersión en el estilo de vida de los niños y adolescentes (toxemia; astenia)

Vimos ya la comodidad general en que viven nuestros niños y adolescentes: no les falta nada, tienen satisfechos sus caprichos, nadan en la abundancia y no hay quien les diga un *no* o les apriete las clavijas. Esto les impide formarse en el hábito del esfuerzo y, dado que la formación de los conocimientos requiere éste, lo suyo es más bien una dispersión mental, favorecida por el uso de los medios de comunicación, Internet incluida.

A veces, los padres tienen un sentimiento de culpabilidad por no poder atender a los hijos; y entonces los malcrían comprándoles mil cosas. Con esto, los hijos se acostumbran a tenerlo todo y, más aun, a exigir; y, utilizando normalmente los medios electrónicos, no se valen por sí mismos. Son más juguetones y superficiales.

M.A. Puga (2002: 14), refiriéndose a que la reforma educativa traída por la LOCE devuelve a las aulas la cultura del esfuerzo, se expresa así: “Hacia ya tiempo que quienes hemos dedicado nuestra vida a la enseñanza esperábamos una valoración del esfuerzo semejante a ésta, hecha desde las altas esferas de la política. Son muchos los profesionales de la enseñanza que han llegado a la triste conclusión de que quienes deben esforzarse son ellos, exclusivamente ellos, porque la mayoría del alumnado no está para este tipo de sacrificios. Hora era, pues, de desenterrar la vieja cultura del esfuerzo y de la exigencia”.

En cierto modo, el ambiente de facilidad que rodea a nuestros educandos constituye, desde el punto de vista de la educación de éstos, una enfermedad que es la *toxemia* (del gr. *toxikón*, veneno; *haîma*, sangre), o infección de la sangre, pues ese ambiente intoxica la energía mental de los niños hasta sumirla en una flojedad que impide la concentración, y que metafóricamente es la enfermedad de la *astenia* (del gr. *asthêneia*, debilidad: de *a-*, sin, y *sthénos*, fuerza).

2.5. Una menor exigencia en los estudios, tanto en la amplitud de éstos como en el rendimiento en los mismos (espanositia, anemia)

No vamos a discutir aquí (lo haremos en el Cap. 4) la oportunidad de haber simplificado los planes de estudio, sobre todo en Enseñanza Media, sino que nos limitaremos a constatar el hecho de que se han ido descargando progresivamente los programas, desde aquel bachillerato enciclopédico y recargado que era el Plan 1938, pasando por la división de un bachillerato de Letras y otro de Ciencias (in-

roducida por los Decretos de 22.06.1953 y de 31.05.1957), y la simplificación y reducción de todas las asignaturas en ellos, singularmente la Filosofía y el Latín: de este último, se pasó, de siete cursos obligatorios para todos en el Plan 1938, a cuatro en la reforma de 1953, luego a dos cursos obligatorios y luego a uno, que después se dejó sólo para el bachillerato de Letras (en Italia, esta eliminación del Latín se hizo en 1977).

Tal reducción de los estudios se justificaría si la misma representara una concentración real y profunda en unos contenidos esenciales y menos extensos. Pero no es esto lo que ha sucedido, sino que los niveles de rendimiento en conocimientos también han ido bajando. Por ejemplo, en Lengua Española, el nivel que en los años de 1980 se exigía en la prueba de Selectividad para entrar en la Universidad era el mismo que, en los años de 1960, se exigía en la reválida del Bachillerato Elemental (con alumnos de 14 años de edad). Y con el Latín ocurría igual.

Este descenso tiene que ver directamente con una menor exigencia en el aprendizaje que han de realizar los alumnos. Como veremos, en el sistema educativo se han introducido unos principios pedagógicos *liberales* derivados, en parte, del miedo a la existencia del fracaso escolar y, en parte, del miedo a imponer a los alumnos un esfuerzo en el estudio. Esta mentalidad llegó sobre todo cuando, en 1970, la LGE suprimió el concepto de asignaturas y el de exámenes, diluyendo las primeras en unas *áreas* de conocimiento globales, introduciendo métodos *activos* de aprendizaje y un sistema de *evaluación* más distendido para el alumno.

Alguna necesidad había de todo esto, pero sin duda se ha exagerado, en perjuicio del empeño que hay que pedir a los alumnos en el estudio. Y así, por ejemplo, uno de los diseñadores (A. Marchesi 2000: 141) de la ambiciosa reforma que fue la LOGSE, comentando cómo ha de ser la enseñanza para que no degenera en fracaso escolar insiste, sobre todo, en que sea una enseñanza *atractiva*: “la única alternativa viable es organizar las enseñanzas de tal manera que conecten con los intereses de los alumnos”. La *obligación* del estudio, por lo visto, no existe; los estudiantes no tienen más que seguir la corriente de su sensibilidad.

De este modo, se ha llegado a situaciones inauditas. El caso típico y más escandaloso es el de la ESO, donde se obliga a asistir a las clases –no a estudiar, que es distinto– a alumnos que no quieren aprender, y a los cuales alguien ha llamado *objetores escolares*, que dificultan enormemente la labor académica en los institutos, y la solución de cuyo caso no está en manos de los profesores aisladamente, sino que sólo puede ser resultado de una reforma educacional.

Son muchos los profesores –y más aun los alumnos– que han de sufrir las consecuencias de tal situación. Aparte del malestar personal y profesional, se llega a veces a situaciones totalmente negativas y lamentables, en que no se puede enseñar, como ésta que nos refiere el inspector J. Sánchez-Enciso (2003: 89): “Hace poco

hablé con una profesora de un instituto experimental de mi zona. Para ella todo el problema se reduce a *cómo puedo entretener a los alumnos más ‘tontos’, que suelen ser los más pesados*. Es profesora de Lengua, pero en clase organiza trabajos manuales y hace concursos de juegos de mesa. Lo tiene muy claro: ‘¿Qué puedo hacer yo –dice– si ellos no quieren aprender?’ Esto puede estar pasando en la vida real de más de un centro experimental, sin que nadie lo controle o sancione”.

Toda esa situación evidencia también que nuestra educación no tiene buena salud. Sufre dolencias. Las que en el presente caso se manifiestan son, por un lado, una *espanositia* (del gr. *spanós*, escaso, y *sitíon*, comida), o insuficiencia nutritiva y, por otro, una *anemia* (del gr. *an-*, privativo, y *haíma*, sangre) o empobrecimiento de la sangre, es decir, de la vitalidad. Vamos a constatarlas en la actual situación educativa de nuestro país.

- 1) La *espanositia* se manifiesta, por ejemplo, en insuficiencias didácticas en materias escolares básicas. Y así, a juicio de la Inspección (INCE, 1997: 24), en Matemáticas suele darse más importancia a los temas abstractos que a la Geometría básica y al cálculo numérico. Sobre todo en la anterior EGB, se potenciaban más las estructuras y las construcciones formales de ‘conjuntos’ que los procedimientos de cálculo o la Geometría descriptiva básica. Y en Lengua Española, suele darse más importancia a los aspectos teóricos que a los prácticos, pues durante décadas han primado los conocimientos lingüísticos sobre la expresión y la comprensión de textos.

La actual Enseñanza Secundaria tiene un contenido pobre en conocimientos, de modo que hay profesores que se sienten frustrados al no poder dar un nivel más alto de enseñanza, y así, por ejemplo, uno de ellos (Sánchez-Enciso, 2003: 86) dice que “con un currículum tan apocado y tan cobarde no hay nada que hacer”, pues da lugar a “un programa que no nos merece: ni a nosotros ni a nuestros alumnos”. Lo más chocante son los *créditos* que se dan en la ESO, muchos de los cuales son al estilo de estos: técnicas de relajación, publicidad, papiroflexia, bailes de salón, juegos de damas y ajedrez, arte culinario y cosas por el estilo.

Se ha dicho que en el currículum de nuestro Bachillerato hay pocas horas de enseñanza en el área de Ciencias, pues para 11 materias sólo existen 31 horas de clases a la semana.

- 2) La *anemia*, o escasez de conocimientos adquiridos por los alumnos, se revela en datos fehacientes. Muchos de los alumnos que en la Universidad siguen carreras científicas se encuentran sin bases suficientes para poder cursar bien tales estudios. “Según el Informe sobre la Enseñanza Primaria publicado por el INCE (Instituto Nacional de Calidad y Evaluación) en 1995, sólo un 51 % y un 64 % de los alumnos de 12 años consiguen resultados aceptables en Matemáticas y en Lengua Española respectivamente, lo que

significa que hay un 49 % y un 26 %, en ambos casos, que no lo consiguen” (INCE, 1997: 145). Y en la *Presentación del Informe final del diagnóstico general del sistema educativo*, ofrecido por el mismo INCE el 16 de Junio de 1998, se dice así (pág. 4):

El rendimiento del alumnado de catorce años es preocupante. Sólo en torno al 30 % alcanza los niveles que el método empleado define como satisfactorios y un 25 % se sitúa en el límite inferior de la distribución, con resultados claramente insatisfactorios. El porcentaje de alumnos que superan el nivel medio oscila entre el 34 % y el 25 %, porcentaje alcanzado en comprensión lectora.

En el caso del alumnado de dieciséis años, sólo el 22,5 % alcanza los niveles considerados aceptables sin reservas. El 33 % de los alumnos se sitúa en el límite inferior de la distribución, con resultados muy alejados de los mínimos aceptables.

El 41-42 % respectivamente en una y otra edad, se concentran en torno a la media, lo que significa que la gran mayoría se encuentra en un intervalo que, sin ser insatisfactorio, tampoco se puede considerar satisfactorio.

El número de alumnos de alto rendimiento es bastante exíguo. El cultivo de la excelencia no parece tener suficiente presencia en el sistema educativo.

Muchos pedagogos se hacen eco de estas constataciones. Según uno de ellos, M. Teixidó (2002: 15),

habiéndose logrado en el país la escolarización de todos los niños y jóvenes de los 6 a los 16 años de modo obligatorio, y de los 3 a los 16 años de un modo generalizado, no se puede aceptar que un porcentaje bastante considerable de alumnos termine su etapa de escolarización con un nivel de semialfabetización inferior al de aquellos que, años atrás, sólo habían ido a la escuela durante 3 ó 4 años.

En la ESO, una causa de esa anemia escolar es que, en las aulas, hay bastantes alumnos que van allí sólo para *calentar el asiento* –como suele decirse– y, lo que aun es peor, boicotear y desbaratar la clase. Hay alumnos que apoyan a los susodichos; los hay también buenos estudiantes, pero a menudo quedan sofocados por los bulliciosos o carecen de la personalidad suficiente para imponerse a ellos.

Con esto se llega al *fracaso escolar*, que es la comidilla recurrente en toda esta temática. El fracaso escolar afecta a todas las categorías sociales, pero mucho más a las clases desfavorecidas. Reviste muchas formas: repeticiones de cursos y asignaturas, abandono de los estudios, acabar estudiando carreras sin perspectivas reales, terminar los estudios sin unas competencias reconocidas, etc. A pesar de todo, son muchos los padres que no tienen la percepción de fracaso escolar en sus hijos realmente *fracasados*. Si tenemos en cuenta los datos sobre el rendimiento escolar, vemos tasas de fracaso que rondan el 25 % y el 30 % a los 14 y a los 16 años y, sin embargo (INCE, 1997: 146), no llegan al 25 % los padres y madres que

juzgan que sus hijos van, en todo caso, *regular*, y únicamente un 6 % admiten que se trata de un verdadero fracaso.

Tampoco parece admitirlo A. Marchesi (2000: 43-47), el cual se empeña en decir y demostrar que no ha bajado el nivel de conocimientos aprendidos por alumnos en la ESO, siendo así que el común sentir de la mayoría de los docentes que trabajan en este nivel testifica lo contrario (INCE, 1997: 146). El argumento de este autor es que los alumnos fracasados en la ESO no son tales, porque, si no saben los conocimientos escolares básicos, *saben otras cosas*; pero tal argumento no tiene valor, porque se supone que un buen sistema educativo debería proporcionarles, además de esas otras cosas, también y sobre todo, aquellos conocimientos científicos que son parte esencial del aprendizaje escolar.

2.6. Desprestigio en que han caído los medios didácticos tradicionales, y afán por métodos activos y globales (hipoergasia)

El movimiento de la Escuela Nueva, hace ahora un siglo, trajo una profunda transformación (al menos teórica) en la metodología de la enseñanza elemental. Se enfrentó dialécticamente a la *escuela tradicional*, a la que hizo objeto de una severa crítica: le reprochaba el considerar al alumno como un sujeto pasivo al que hay que introducirle los contenidos de enseñanza, de tipo intelectual y abstracto, con la lección magistral del maestro y estudiándolos de un modo memorístico en manuales. Lo poco atractiva que esta enseñanza era para los niños se compensaba forzando a éstos (también con el castigo) a la atención y al estudio. Esta enseñanza, pues, era libresca y alejada de los intereses y de la realidad cotidiana del niño, sin encajar en la vida de éste. Los resultados, cuando eran efectivos, eran también penosos.

Los pedagogos de la Escuela Nueva, inspirados en Rousseau, tienen dos facetas distintas. Una es ideológica, aceptando aquel naturalismo del filósofo ginebrino que todo el desarrollo educativo lo espera de la simple espontaneidad del niño, basándose únicamente en sus intereses (por ejemplo, el juego), y desterrando de la práctica educativa la autoridad, la coacción y las sanciones. Esta faceta, como todo lo ideológico, es discutible, y nosotros la someteremos a crítica en el Cap. 4. Pero la segunda faceta de aquellos pedagogos es muy distinta: es científica (psicológica y pedagógica), y constituye un acierto total e indiscutible. Comprendieron que el niño no es un adulto y que la mente infantil funciona de otra manera, y que, en todo caso, para educar e instruir al niño no hay otro camino que el de adaptarse a su psicología y a sus fases de desarrollo.

Ahora bien: el niño pequeño no tiene capacidad de abstracción ni interés por el saber sistemático; su pensamiento es global y lo que le interesa es la acción y, sobre todo, el juego. La instrucción que hay que dar a los pequeños, pues, ha de ser de tipo concreto, global y activista.

Esto, desde entonces, ha pasado a constituir un principio imprescindible de la buena pedagogía. Pero de la pedagogía –se entiende– *de la infancia*. Y aquí está el error en que ha caído la Pedagogía actual, por haber creído que se trataba de un principio *de toda pedagogía, incluida la de los adolescentes, jóvenes y adultos*. Esto es lo que ha sucedido: nuestra Pedagogía contemporánea, no distinguiendo entre la pedagogía infantil y la no infantil, ha afirmado que los métodos globales y activos son siempre los métodos didácticos por antonomasia, lo cual es *un gran error*: pues, siendo la psicología de adolescentes y adultos otra distinta, caben y se deben aplicarle otros métodos de enseñanza (a saber: el método analítico, la explicación teórica y el estudio sistemático).

En el Cap. 4 nos detendremos más en estas importantes consideraciones, pero aquí queremos hacer notar únicamente que, si la Pedagogía actual ha incurrido en este notable fallo, anda mal, y también por aquí está enferma. La escuela tradicional trataba a los niños como adultos, y la Pedagogía contemporánea *trata a los adultos como niños*. No hay mucha diferencia en la equivocación.

Se tiene, pues, hoy día, la sensación de hacer, en el sistema educativo, una pedagogía avanzada, psicológica, revolucionaria; cuando, en este aspecto, se está haciendo una pedagogía equivocada, insustancial, infantil, improductiva y ligera. Los métodos tradicionales son duros de roer y de digerir, pero son los apropiados a las mandíbulas y a los estómagos de gente adulta sana y robusta. Aplicar a esa gente la metodología activa de la Escuela Nueva equivale a darle papillas en vez de alimento completo y nutritivo, rico en nutrientes y en vitaminas. La educación que no lo entiende así es una educación enferma, que sufre de *hipoergasia* (del gr. *hypó*, debajo, y *ergasia*, actividad), es decir, de poca reactividad frente a los agentes patógenos (en este caso, los métodos novedosos). Como ejemplo de este último podemos citar la PNL (Programación Neuro-Lingüística), de R.B. Dilts y T.A. Epstein, actualmente de moda en USA, y que busca su propaganda diciendo que funda el aprendizaje humano sobre la experiencia; en realidad, no hace otra cosa que proponer un aprendizaje global y activista, que es el típico aprendizaje humano general, es decir, precientífico y no especializado ni completo.

2.7. Disfunciones en el sistema educativo (disergia, esclerosis)

La educación actual tiene enfermedades propias del sistema educativo. Éste es complejo y, por lo mismo, se presta a muchas y variadas disfunciones, que son otras tantas anomalías educacionales, y a las cuales podemos dar los nombres genéricos de *disergia* (del gr. *dýs-*, mal, y *érgon*, acción), que representa una alteración funcional o una incoordinación motora, y también de *esclerosis* (del gr. *sklerós*, duro, y *ôsis*, degeneración), o endurecimiento patológico de un tejido o de un órgano, aludiendo a que muchas disfunciones del sistema educativo provienen de la inercia y la rutina en las cuales él fácilmente cae y vegeta. Vamos a describir las principales de ellas.

2.7.1. Indisciplina y desorden en las aulas (apoplejía; parálisis; atonía)

Según A. Unceta (2002: 39s), las cuatro posibles actitudes del alumno en una institución escolar son las siguientes: 1) falta de interés; 2) cumplir, no ser conflictivo, y reclamar el pago a esta actitud; 3) la competición, por temperamento; 4) la actitud conflictiva, que suele ser una reacción debida al sentimiento de fracaso o de malestar personal. Las tres primeras no son conflictivas y constituyen el estrato ordinario de la institución docente; la cuarta, en cambio, se hace muy perceptible y perturba el clima de la clase.

Algunos opinan que los conflictos en las aulas vienen de que “la evolución de la institución escolar no ha alcanzado el nivel de madurez necesario capaz de garantizar el clima organizativo y los estilos docentes necesarios que estimulen un clima moral de trabajo en el aula y en el conjunto de la escuela acorde con lo que debería ser un espacio de aprendizaje para aprender a ser y a convivir juntos en sociedades plurales y basadas en el respeto, y en el que el reconocimiento al otro de competencia comunicativa y de la posibilidad de tener la razón sean constantes y tenga criterios mínimos de convivencia” (Martínez y Tey, 2003: 21). Por supuesto, si existiese tal madurez humana y social en las aulas no habría en ellas conflictos, pero entonces ya no serían ellas lugar de sujetos *educandos* sino más bien de sujetos ya *educados*, cosa que es una utopía. Así pues, los conflictos tienen que darse en las aulas, pero con dos condiciones: que no sean excesivos y que el sistema escolar tenga respuesta educativa para ellos.

En nuestras aulas, los comportamientos de mayor gravedad, como son consumo de drogas ilegales o de alcohol, o agresiones físicas al profesorado y entre alumnos, son cosas excepcionales y no constituyen un problema general. Pero hay una serie de comportamientos menos graves que se producen de manera ordinaria