



QUINCE RAZONES DE LA DESMORALIZACIÓN DEL PROFESORADO

Jurjo Torres Santomé

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

1. Una falta de comprensión de cuál es el sentido en la actualidad de los sistemas educativos y, por consiguiente, de los centros escolares. Una gran mayoría de las profesoras y profesores experimenta un notable desconcierto acerca de las finalidades de las etapas educativas en las que están trabajando.

Las numerosas y simultáneas transformaciones que se están produciendo en el momento presente contribuyen a caracterizar a las sociedades como inestables. Son numerosos los rótulos con los que los diversos análisis que se realizan sobre el mundo actual tratan de definir el presente. Así, por ejemplo, Ulrich Beck, dice que vivimos en la *sociedad del riesgo global*¹; Manuel Castells² habla de una nueva reestructuración del capitalismo, para dar paso a, lo que denomina, el *capitalismo informacional*; Kevin Robins y Frank Webster³, conceptualizan los cambios que están teniendo lugar como el surgimiento del *“capitalismo cibernético”*, o sea, un sistema de control social basado en la capacidad del Estado y de las burocracias empresariales para coleccionar, procesar y utilizar grandes cantidades de información personal, en una magnitud inima-

ginable hasta hace pocos años, con el fin de seguir la trayectoria, tener a su disposición, coordinar y controlar datos y conductas de todos y cada uno de los ciudadanos y ciudadanas. Zygmunt Bauman nos revela el advenimiento de la *modernidad líquida*⁴, en la que los códigos que se podían elegir para comportarse, como puntos de orientación estables, escasean. Se derriten los vínculos entre las elecciones individuales y los proyectos y acciones colectivas; La pautas que encauzan las responsabilidades individuales ya no están determinadas y son aceptadas por la mayoría de la población, por el contrario, hay demasiadas, chocan entre sí y sus mandatos se contradicen. Otras personas hablan de un mundo global, multicultural e intercultural. Así, por ejemplo, Giovanni Sartori, ya en el título de una de sus última obras nos dice que vivimos en *sociedades multiétnicas*,⁵ Néstor García Canclini opta por destacar la expresión *culturas híbridas*.⁶

¹ Beck, Ulrich (2002). *La sociedad el riesgo global*. Madrid. Siglo XXI.

² Castells, Manuel (1998). *La era de la información. Economía, sociedad y cultura*. Vol. 1. *La sociedad red*. Madrid. Alianza, 2ª edic., pág. 44.

³ Robins, Kevin e Webster, Frank (1988). “Cybernetic Capitalism: Information, Technology, Everyday Life”. En Vincent Mosco e Janet Wasko (Eds.). *The Political Economy of Information*. Madison. University of Wisconsin Press, págs. 44-75.

⁴ Bauman, Zygmunt (2003). *Modernidad líquida*. Buenos Aires. Fondo de Cultura Económica, 2ª edic.

⁵ Sartori, Giovanni (2001). *La sociedad multiétnica. Pluralismo, multiculturalismo y extranjeros*. Madrid. Taurus.

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

A estas dificultades de comprensión de las finalidades del trabajo cotidiano en los centros escolares hay que añadir la rapidez de las transformaciones y revoluciones en todos los campos del conocimiento, así como la celeridad con la que se producen las innovaciones en el mundo de las nuevas tecnologías de la información y de la comunicación. Transformaciones que explican un mundo donde cada día es más frecuente ver cómo cambian, entre otras cosas, los puestos de trabajo disponibles en el sector productivo y económico. Ya podemos predecir con casi absoluta seguridad que el alumnado que en estos momentos está cursando sus estudios en el sistema educativo precisará estar actualizándose continuamente; que a lo largo de su vida laboral desempeñará varios puestos de trabajo diferentes e, incluso, en distintos sectores productivos y, muchos de estos alumnos y alumnas, también en diferentes ciudades y países.

Podemos constatar, por tanto, una crisis en la razón de ser de las instituciones escolares

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

2. Una formación inicial muy deficitaria. La corta duración de los estudios de Magisterio impide que se puedan atender todas las facetas que este tipo de profesionalidad requiere. En sus planes de estudio prima la formación psicopedagógica, pero está completamente descuidada la información cultural relacionada con los contenidos que este profesorado trabajará en las aulas de Educación Infantil y Primaria. Por el contrario, son los contenidos culturales los que se le ofrecen y exigen al profesorado de Educación Secundaria y Formación Profesional, junto una completamente devaluada formación psicopedagógica, impartida a través de cursillos destinados a conseguir el Certificado de Aptitud Pedagógica (CAP).

⁶ García Canclini, Néstor (2001). *Culturas híbridas. Estrategias para entrar y salir de la modernidad*. Barcelona. Paidós, edic. actualizada.

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

3. La enorme pobreza de las políticas de actualización cultural y psicopedagógica del profesorado. Políticas que, además, las legislaciones existentes hasta el momento sólo contemplan como voluntarias, no obligatorias. A este respecto conviene tener presente que la mayoría del profesorado de Educación Infantil y Primaria mayor de 50 años finalizó sus estudios de magisterio a los 17 años de edad; sus estudios de especialización comenzaban a los 14 años de edad. Hubo que esperar a la Ley General de Educación de 1970 para ver modi-

ficada la formación inicial del cuerpo de maestras y maestros. Ninguna ley obligó a actualizarse a este tipo de docentes. Estoy seguro de que muchas maestras y maestros de aquellos planes completaron más tarde su formación, pero de forma voluntaria, debido a que eran personas responsables; no obstante, también es probable que otras personas decidiesen no hacerlo. Un Ministerio de Educación mínimamente comprometido con la calidad del sistema educativo debe definir como obligatoria la actualización del profesorado, especialmente en un mundo en el que el conocimiento y la información se producen a un ritmo vertiginoso.

Asimismo es importante subrayar el predominio de una cultura de eslóganes en gran parte de las propuestas de formación y actualización del profesorado. Las inadecuadas metodologías empleadas, la corta duración de los cursillos y los ínfimos niveles de exigencia hacen que filosofías muy ricas y valiosas acaben como palabras vacías. Este es el caso de expresiones como: “educación crítica”, “educación democrática”, “ciudadanía solidaria”, “educación reflexiva”, “educación responsable”, “enseñanza cooperativa”, etc. Son conceptos que acaban funcionando como palabras mágicas, de modo tal que, bastaría con sólo proclamarlos como intenciones en un documento oficial para hacerse realidad. De igual modo, las modas que promueve la Administración educativa y el escaso apoyo formativo que proporciona contribuyen también a esta cultura de los eslóganes. En pocos años, el profesorado pasó de oír hablar y tener que llevar a la práctica tareas como programaciones y proyectos curriculares de centro y de aula, pasando por la formulación de objetivos operativos y tener que diferenciar entre conocimientos, procedimientos, actitudes y valores, hasta llegar a la última moda: las competen-

cias. Por el contrario, no existe el mismo interés en tratar de obsesionar al profesorado con la búsqueda de la relevancia de los contenidos que ofrece a su alumnado, con el interés, significatividad y valor de las propuestas de enseñanza y aprendizaje, en función de las características de la comunidad y de sus estudiantes concretos.

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

Recordemos, por ejemplo, cómo se promovió un discurso sobre el constructivismo psicológico cual conocimiento mágico para solucionar todos los problemas en las aulas. A través de cursillos y conferencias se explicaba

este modelo psicológico del aprendizaje, pero la mayoría del profesorado no llegaba a comprender la relación de lo que escuchaba con su práctica cotidiana en las aulas. A partir de ahí, el constructivismo pasó a ser otro de los eslóganes que incluir en la documentación obligatoria que el profesorado redactaba para presentar a la Inspección. Papeles en los que se explican y justifican los proyectos pedagógicos que va a implementar en el centro, pero que acaban como papel mojado, sin implicaciones reales para las tareas que proponen al alumnado.

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

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

La “cultura del esfuerzo” es, en el marco de los discursos conservadores, fruto de la cultura patriarcal y militarista. Una cultura conservadora, también mezclada con dosis importantes de fundamentalismo religioso, que no se cansa de demonizar el placer, la alegría, el gusto, la curiosidad, la autonomía, la libertad y la utopía para, en su lugar, ofrecer la santificación por el trabajo duro y alienado, por la obediencia ciega a las autoridades. Algo que en el sistema educativo se concreta en una pedagogía tradicional y autoritaria, cuyo modelo es el estudiante-soldado, obediente, sumiso, acrítico ante las órdenes del maestro-sargento. No

olvidemos que hasta no hace muchos años se estuvo vendiendo un discurso, promovido por la iglesia integrista, que consideraba a cada niña y niño careciendo de la razón hasta los siete años, por lo que se encomendaba a las personas adultas su domesticación; había que enderezar su naturaleza salvaje y malvada.

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

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

consecuencia, participar y tomar decisiones informadas.

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

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

5. La existencia de un *currículum* obligatorio, “Diseño Curricular Base” (DCB), con un listado excesivamente sobrecargado de contenidos a impartir en las aulas, que acabó por

desviar las miradas del profesorado, casi exclusivamente, a las cuestiones metodológicas (en el mejor de los casos) y de evaluación y de vigilancia disciplinaria del alumnado. No olvidemos, además, que estos listados apenas son leídos por el profesorado que, en muchas ocasiones, se entera de ellos indirectamente, a través de los materiales didácticos que se encargan de su traducción práctica a las aulas; recursos que, en una proporción abrumadora, se reducen exclusivamente a los libros de texto. En consecuencia, la reflexión y toma de decisiones consecuente acerca de qué contenidos culturales enseñar y trabajar en las aulas y, en especial, por qué razones, es algo que muchas profesoras y profesores piensan que no es necesario realizar, pues ya el Ministerio o las Editoriales de libros de texto lo han realizado por ellos.

Este exhaustivo listado de contenidos de que se compone el DCB, organizados por asignaturas contribuyó, asimismo, a frenar proyectos curriculares más integrados, propuestas de trabajo en las aulas más interdisciplinares, algo que incide directamente en la motivación del alumnado de cara a implicarse en las tareas escolares que se proponen. El actual DCB funciona sobre la base de obsesionar al profesorado por conseguir que sus estudiantes dominen todos los contenidos que allí se especifican; algo realmente muy difícil de lograr, dada la amplitud de lo legislado. Una de las salidas por las que optan las profesoras y profesores, con mayor frecuencia, y que se puede comprobar con cierta facilidad revisando la inmensa mayoría de los libros de texto que se trabajan en las aulas, es la de enseñar esos contenidos con una notable superficialidad. Revisando la mayoría de los libros de texto podemos detectar la vuelta a una especie de memorismo nominalista, exigiendo al alumnado que se esfuerce en recordar nombres,

fechas, fórmulas, conceptos y teorías, más que tratar de lograr su comprensión, análisis, juicio crítico, aplicabilidad, inferencias, sus conexiones con otros conocimientos ya aprendidos, o que se están trabajando, de un modo más o menos simultáneo, en otras asignaturas del *curriculum* que está cursando. Muy lejos queda aquel lema y filosofía que hizo famoso la UNESCO en los años setenta: aprender a aprender. Ni tan siquiera existe coherencia con la publicidad que acompaña a estos recursos didácticos en la que se anuncia que se promueven modelos constructivistas de aprendizaje. Si existe una publicidad engañosa en estos momentos, la de los libros de texto es una de ellas.

El profesorado ya tenía dificultades para trabajar en equipo y llevar adelante proyectos curriculares integrados, pero ahora el listado con el que se desglosan los contenidos de las asignaturas, tal y como aparece en el DCB, acabó por desincentivar los proyectos de innovación educativa existentes. No solo no sirvió para animar al profesorado más vago, sino que incluso llevó a prácticas más rutinizadas a muchas de aquellas profesoras y profesores que, por ejemplo, desde mediados de los setenta y la década de los ochenta venían trabajando con Unidades Didácticas, Proyectos de trabajo y propuestas parecidas, en una línea de buscar mayores niveles de interdisciplinariedad, y procurando siempre que sus propuestas de trabajo resultaran relevantes y significativas para todos y cada uno de sus alumnos y alumnas.

6. El peso de las iniciativas de la Administración de tipo burocratizante, como por ejemplo, la exigencia de proyectos curriculares de centro y de aula, pero que luego ninguna de esas autoridades externas a las instituciones escolares revisa, ni requiere su cum-

plimiento. Sin embargo, este tipo de demandas a las instituciones docentes, si se llevan a cabo de una forma correcta y democrática, si están adecuadamente diseñadas, coordinadas y evaluadas, pueden funcionar como un óptimo recurso para vertebrar la vida de los centros. Son una estrategia muy válida para que el alumnado perciba una mayor coherencia entre el trabajo que las distintas profesoras y profesores le proponen como tareas de enseñanza y aprendizaje. Este tipo de proyectos curriculares son los que, además, facilitan una coordinación e integración entre las distintas asignaturas de las que se compone cada curso y etapa educativa. Pero cuando este tipo de exigencias se burocratizan, sólo sirven para ocupar mucho tiempo del profesorado, haciéndole cubrir papeles y papeles de una manera mecánica, y restándole a otras actividades que podrían resultar más interesantes y necesarias para mejorar la calidad de los procesos de enseñanza y aprendizaje que tiene como obligación promover.

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

En la actualidad, muchas profesoras y profesores ven a los cuerpos de Inspección solamente con alguna relación con la dirección de

los centros escolares, pero sin ninguna relación con ellos y sin influencia en la vida pedagógica de esos mismos centros. La LOCE contribuyó a agravar esta imagen negativa de la Inspección, en la medida en que se le otorgan poderes casi absolutos para designar a la persona que ocupará la dirección de cada centro escolar. El recorte de la participación tanto del profesorado como del alumnado, familias y otros agentes sociales, únicamente sirve para desanimar todavía más al colectivo docente. Tengamos presente que los grados de participación en la vida cotidiana de los centros, según la legislación vigente, la LOCE, dependen en exclusiva de la buena voluntad del equipo directivo de turno. Una vez más, vemos como el trabajo en equipo, la democracia interna, la colegialidad corren un serio peligro de acabar cómo meros eslóganes, en fórmulas hueras, cuando son la base sobre la

⁷ «Artículo 36. Funciones de la inspección educativa.

Las funciones de la inspección educativa serán las siguientes:

- Controlar y supervisar, desde el punto de vista pedagógico y organizativo, el funcionamiento de los centros educativos, tanto de titularidad pública como privada.
- Colaborar en la mejora de la práctica docente y del funcionamiento de los centros, así como en los procesos de reforma educativa y de renovación pedagógica.
- Participar en la evaluación del sistema educativo, especialmente en la que corresponde a los centros escolares, a la función directiva y a la función docente, a través del análisis de la organización, funcionamiento y resultados de los mismos.
- Velar por el cumplimiento, en los centros educativos, de las leyes, reglamentos y demás disposiciones vigentes que afecten al sistema educativo.
- Asesorar, orientar e informar a los distintos sectores de la comunidad educativa en el ejercicio de sus derechos y en el cumplimiento de sus obligaciones.
- Informar sobre los programas y actividades de carácter educativo promovidos o autorizados por las Administraciones educativas competentes, así como sobre cualquier aspecto relacionado con la enseñanza que le sea requerido por la autoridad competente o que conozca en el ejercicio de sus funciones, a través de los cauces reglamentarios».

que diseñar e implementar verdaderas reformas educativas; son las claves para mudar el clima de aburrimiento y apatía que reina en muchos centros y, en resumen, para mejorar la relevancia y calidad del trabajo que se realiza en las instituciones escolares y, por consiguiente, recuperar la moral del profesorado, su compromiso y alegría.

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

Preparar una ciudadanía democrática obliga a aprender y, por tanto, a practicar las destrezas y procedimientos que conlleva ese objetivo en el seno de instituciones también democráticas. O sea, se trata de ser estudiantes demócratas en centros de enseñanza en los que se estimula activamente la participación, en los que las opiniones, lo que cada uno piensa, se puede expresar y debatir sin temores, ni sensación de estar haciendo el ridículo y sin represalias por parte del profesorado. En una institución escolar semejante reina la libertad de expresión y de pensamiento, tanto para estudiantes como para el profesorado. Requiere un clima escolar caracterizado por la imparcialidad y la justicia. Educar este tipo de ciudadanía exige convivir y aprender en una institución educativa en la que los procesos de toma de decisión son transparentes y en los que la participación no es reprimida, sino

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

Una cosa es enseñar teóricamente lo que es la democracia y otra, muy distinta, es aprender a vivir la democracia y a perfeccionar su funcionamiento día a día.

Es preciso, por tanto, incentivar las buenas prácticas e innovaciones didácticas dirigidas a crear un clima verdaderamente democrático, que anime a la participación y a comprometerse con proyectos de trabajo más colegiados, en los que todos los colectivos implicados se vean, seguidamente, obligados a rendir cuentas. Un clima democrático es imprescindible, asimismo, para poner en funcionamiento propuestas de autoevaluación periódicamente, en la línea de una continua mejora de la vida democrática y de la calidad de los proyectos educativos que se están llevando a cabo.

La autoevaluación es una medida profesionalizante y, lo que es tanto más importante, contribuye a estimular la responsabilidad del profesorado. En una institución educativa que se autoevalúa periódicamente; tanto el colectivo docente como el alumnado y demás agentes sociales dan cuenta y revisan con atención la vida cotidiana en sus centros, las propuestas de enseñanza y aprendizaje con las que están comprometidos. Es preciso enmarcar las políticas de “autoevaluación” en el marco de las medidas para promover un profesorado innovador y trabajador.

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

En una dinámica de lograr una mayor implicación de todos los agentes que conviven en cada centro de enseñanza, además de la autoevaluación también se precisan y agradecen las evaluaciones externas, como ayuda para detectar y entender realidades que pueden estar pasando desapercibidas y que podrían ser muy relevantes. Esta evaluación externa puede provenir de colegas de otras institucio-

nes escolares, así como de otros profesionales (por ejemplo, de docentes universitarios, de agencias de evaluación oficiales, etc.) e, incluso, de otras agencias comunitarias (por ejemplo, de los servicios sociales de los Ayuntamientos, de ONG, etc.). Estas evaluaciones externas deberán ser contrastadas democráticamente con las personas objeto de esas investigaciones, tal y como hemos aprendido en las últimas décadas de los modelos de evaluación democrática promovidos por especialistas como Helen Simons, Barry McDonald, John Elliott, Ernest House, Robert Stake,...

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

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

Poner en marcha este tipo de política educativa comporta, además, ayudar al profesorado a aprender a autoevaluarse. En este sentido conviene tener cierto cuidado con los modelos más estandarizados que pueda facilitar el Instituto de Evaluación que se crea por mandato de la

LOCE, pues pueden introducirnos implícitamente, cual caballo de Troya, modelos no democráticos de gestión de los centros. Este tipo de tests pueden contribuir a la potenciación de contenidos y perspectivas culturales e ideológicas no explícitas en las tareas de enseñanza y aprendizaje que en ellos se avalan.

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

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

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

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

No faltarán quienes piensen que es un error incentivar la participación del alumnado, la toma de decisiones y la asunción de responsabilidades que se derivan del ejercicio de la democracia, alegando que la vida fuera de los centros escolares no se singulariza por la existencia de espacios en los que se vive la democracia, pues tanto sus hogares como los lugares de trabajo y recreativos que existen en su comunidad no se rigen precisamente por modelos organizativos y de toma de decisiones democráticas; más bien, todo lo contrario. Lo que es más frecuente es encontrar como motor de la vida el egoísmo, la violencia, el autoritarismo de quien ocupa un puesto jerárquicamente superior; lugares en los que es peligroso opinar de un modo diferente al de los jefes, donde no es nada fácil exigir los derechos que, por ejemplo, están recogidos en la Constitución, en la Declaración Universal de los Derechos Humanos y en la Convención sobre los Derechos de la Infancia.

Para determinadas personas adultas, normalmente conservadoras o fundamentalistas religiosas, la institución escolar debe también preparar al alumnado para sobrevivir en este mundo, donde la injusticia, la violencia, la insolidaridad, la competitividad y el “sálvese el que pueda” son los valores dominantes. Quien así opina es previsible que sea una persona cuyo paso por el sistema educativo tuvo más que ver con un fuerte proceso de “adoctrinación” e instrucción que de educación. Son personas que consideran que en nuestro

mundo nada se puede cambiar. Olvidan, no obstante, que siempre fue la utopía lo que hizo que el mundo progresara y que muchos pueblos hayan superado modos esclavistas, feudales, nazis, dictatoriales, dominantes en otros momentos del pasado.

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

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

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

10. Problemas importantes para relacionarse con las familias, fundamentalmente por falta de desarrollo de habilidades sociales y carencia de información que posibilite las interacciones y la comunicación. Algo que se complica todavía más en el momento presente ante la diversidad cultural expresada en la pluralidad de idiomas, conocimientos, valores, ritos, hábitos, expectativas... que caracteriza a las familias del alumnado de un mismo centro escolar. Nunca en el pasado el profesorado se

ha encontrado con la disparidad de culturas que en este momento tiene en sus aulas.

Hoy es imprescindible acercarse a las familias para implicarlas en la educación, no esperar a que sean ellas las que demanden una mayor participación. Es preciso tener en cuenta que, en muchas ocasiones, son las familias más desfavorecidas social, económica y culturalmente quienes suelen ver con mayor temor y recelo al profesorado. Se hace necesario hacerles ver que su participación es posible y positiva, poniendo empeño en que constaten que su colaboración es indispensable. Lograremos un clima de auténtico diálogo con las madres y padres cuando puedan comprobar que sus ideas son escuchadas, que se valora muy positivamente su implicación en la gestión de la vida cotidiana de los centros.

Llevar adelante proyectos verdaderamente educativos implica tener un conocimiento de las comunidades donde se ubican los centros, así como de quiénes son las alumnas, los alumnos y sus familias; sólo de esta forma se puede construir un currículo relevante y poner coto al tedio, superficialidad de los aprendizajes y a las poco motivadoras tareas de enseñanza y aprendizaje. Es preciso ser conscientes de que la dimensión monocultural sigue demasiado presente en muchas aulas; todavía existe un importante sector del profesorado que no acaba de entender el significado y las implicaciones del concepto diversidad. Conviene tener muy presente que la diversidad no tiene que ver únicamente con la presencia o ausencia de estudiantes extranjeros.

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

11. La existencia de un clima social y político que responsabiliza únicamente a las profesoras y profesores de la calidad de los procesos de enseñanza y aprendizaje que tienen lugar en los centros escolares de la red pública, e invisibiliza las obligaciones del resto de las Administraciones Públicas. Una prueba de este ataque al profesorado de la enseñanza pública es el trasvase de estudiantes hacia las redes de la enseñanza privada y concertada, así como el fenómeno de la desescolarización. Un ejemplo de este tipo de propuestas que ya optan por prescindir de una manera rotunda de los centros escolares es el movimiento de la “escuela en casa” (“home school”), “crecer sin escuela” o, como algunas personas denominan, de “objección escolar” (Jurjo Torres, 2001, págs. 115-129).

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

rige la regla de “quien paga, manda”.

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

12. La realidad de un ambiente social de escepticismo, superficialidad y banalización que lo contamina todo, construido y reforzado

por los medios de comunicación de masas. Vivimos en momentos en los que existe un poder descontrolado en una gran proporción de los medios de comunicación de masas y de la publicidad que neutraliza, anula, y contradice, en muchísimos casos, el trabajo que se desarrolla en los centros escolares.

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

Frente a este nuevo universo tecnológico muchas profesoras y profesores se sienten desorientados e, incluso, son bastantes los que se resisten a conocerlo e incorporarlo en su ambiente y rutinas cotidianas. Su desconcierto es grande y, como mecanismo de defensa construyen un discurso nostálgico en el que se inventan unas épocas pasadas fantásticas en las que se ven a sí mismos y a las demás personas de su entorno como buenos estudiantes, aplicados y obedientes, así como a un profesorado al que respetaban, obedecían y valoraban muy

positivamente. Sueño que se rompe cuando cualquiera revisa los análisis que en aquellos momentos se publicaban, tanto en la prensa como en los libros y revistas más especializadas, acerca del estado de cosas en el sistema educativo. O también, cuando volvemos a abrir y releer los libros de texto, libretas y apuntes que contienen los saberes que se consideraban útiles e indispensables para comprender y participar tanto en aquellos momentos en la vida de su comunidad como para ser ciudadanas y ciudadanos en el momento presente.

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

Este mundo consumista y voluptuoso, donde se busca con insistencia estar en un ambiente de maravilloso glamour y confort, viene fomentado por una nueva economía libidinal (Jean-François Lyotard, 1990). Economía que aprendió a estimular muy eficazmente y de una manera continuada nuevos intereses y deseos, explotando los sentimientos, instintos y pulsiones de las personas, tratando de convertirlas en seres siempre ansiosos, insatisfe-

chos y estresados. Este nuevo universo es, por tanto, algo que precisa conocer en profundidad el profesorado para aprovecharlo en lo que tenga de valioso y para hacerle frente de modo eficiente en todo aquello que contribuya a la deshumanización, a la alienación y opresión de las personas.

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

Si siempre la cultura juvenil tuvo como razón de ser transgredir el mundo de las costumbres y valores de los adultos, en la actualidad este motivo es todavía de mayor intensidad. La ruptura de los códigos que fomentan y tratan de inculcar la mayoría de las personas adultas en la juventud ya no es algo sólo típico de la adolescencia, sino también de la infancia. Niñas y niños se incorporaron a este nuevo mundo consumista e informacional, con gran entusiasmo e impetuosidad.

A la cultura de la transgresión juvenil hay que añadir ahora la cultura de la transgresión infantil. Para darnos cuenta de este nuevo fenómeno, no tenemos nada más que ver el fuerte impacto y aceptación que tienen entre las niñas y niños series de dibujos animados como "Shin-Chan" o "South Park". Shin-Chan tiene como personaje principal a un niño de cinco años, descarado, provocador, grosero, gamberro y que no para de meterse en líos. En el caso de South Park, aunque esta serie va dirigida principalmente a adultos, todos los estudios de audiencia constatan que son muchos los niños y niñas que la siguen. Esta serie tiene como protagonistas a un grupo de niños y niñas que van a la escuela del pueblo,

de South Park. A través del seguimiento de sus vidas se va narrando la vida exagerada y desesperanzada de diversos personajes, pero siempre con una perspectiva procaz, gamberro, guarra y sexista. Aunque desde una mirada adulta puede releerse de modo completamente diferente, como una forma de análisis fuertemente irónica y crítica de la realidad, de los valores dominantes conservadores, sin embargo, desde el punto de vista de las niñas y niños este matiz resulta más difícil de captar.

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

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

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

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

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

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

La cultura mediática típica de esta sociedad consumista se dirige a la movilización de sueños, deseos y pulsiones, pero sin llegar a despetar a la razón, sin procurar incidir en la

reflexión. Un ejemplo típico es la publicidad y la rapidez de sus mensajes e, incluso, su estrategia de querer lanzar sus contenidos de un modo un tanto subliminal para evitar los umbrales de una percepción más consciente. Conviene caer en la cuenta, asimismo, de que los contenidos de este tipo de medios de comunicación se presentan con unos marcados sesgos. La opción utilizada es la dulcificación; presentar una realidad descontextualizada, cual si viviéramos en un paraíso. Por consiguiente, lo normal es que se oculten o silencien las discriminaciones que las personas sufren en función de su clase social, género, etnia, sexualidad, idioma, religión, nivel de capacidades, etc.

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

13. El fuerte peso de estereotipos mercantilistas que acaban por presentar a las iniciativas privadas y, por tanto, a las instituciones escolares privadas, como las únicas eficientes y responsables.

El avance del mercantilismo y utilitarismo está directamente relacionado con el crecimiento de los procesos de desmantelamiento

de la enseñanza pública. En este camino están siendo decisivos los apoyos de las grandes organizaciones internacionales destinadas a promover las políticas neoliberales, a presionar a los gobiernos de todas las naciones para que tomen decisiones en esta dirección.

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

Incluso en textos que pretenden presentarse como una especie de “tercera vía” de política educativa, descafeinada, como pueden ser los promovidos por la Fundación Encuentro, en el documento, ampliamente divulgado, Informe España 2001⁸, en su apartado “**Educación en España: debate social y retos para el siglo XXI**”, podemos leer un ejemplo de este proceso de manipulación lingüística:

“Más allá de algunas posiciones extremistas se comparte la opinión de que escuela pública y escuela privada concertada constituyen un

servicio público, dirigido al bien común de la sociedad y realizado por una doble vía; se trata de dos modelos de organizar el servicio público que están llamados a colaborar desde la equidad y no a competir. Las tensiones persistentes entre ambos modelos se deben en gran parte a la desinformación, y no pocas veces a los prejuicios históricos”.

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

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

⁸ Fundación Encuentro (2001). *Informe España 2001: una interpretación de su realidad social*. Fundación Encuentro. Madrid.

optan por derivar a sus hijas e hijos a centros escolares menos exigentes, en los que se prometen o se imaginan que los aprobados se logran con mayor facilidad.

Las políticas de mercantilización, en las que los centros de enseñanza funcionarían cual empresas o tiendas entre las que las familias tendrían que elegir para escolarizar a sus hijas e hijos, están sirviendo, entre otras muchas cosas, para que las familias más desfavorecidas social, económica y culturalmente comprueben en la realidad que sólo pueden elegir centros mal dotados. Los buenos centros, dado que tratan de competir entre sí, seleccionan a un alumnado que les garantiza sin problemas esos buenos resultados escolares. Con este tipo de políticas neoliberales lo único que se consigue es que los colegios mejor dotados y con un alumnado perteneciente a las familias de clase social alta y media alta acaben acumulando aun más recursos, pues es obvio que los resultados de sus evaluaciones les harán acreedores de toda clase de recompensas y estímulos. Por el contrario, si estas políticas neoliberales siguen adelante, los demás centros, los de la red pública, día a día, es previsible que, en la mayoría de las ocasiones, acaben aún más estigmatizados en negativo y que no puedan obtener más y mejores recursos.

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

las condiciones económicas, laborales, culturales y sociales de las familias del alumnado.

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

14. Algo que incide seriamente en la desmotivación y quema del docente es ver cómo **el sector de profesoras y profesores más trabajador y comprometido con la vida cotidiana en los centros no ve reconocido sus esfuerzos en pro de las innovaciones pedagógicas.** Situación que, a su vez, facilita que el profesorado “más pasota” se haga dueño y señor de los centros y se promueva la cultura de la impotencia y del pesimismo. Algo visible en frases frecuentes pronunciadas por este sector indolente como: “no se puede hacer nada”, “la culpa es de las familias”, etc.

La inexistencia de una verdadera y democrática carrera docente contribuye a desmotivar al profesorado más responsable, que dedica todas las horas del día a trabajar para que sus alumnas y alumnos salgan adelante, lle-

güen a ser buenas ciudadanas y ciudadanos. La apuesta de la Administración, todavía vigente, por el “café para todos”, sobre la base de los famosos trienios, quinquenios y sexenios, trabajen o no trabajen, además de injusta, es promotora de vagancia y de pasotismo entre el profesorado. Incentivar el trabajo bien hecho, las buenas prácticas, el compromiso por trabajar en equipo y por las innovaciones didácticas, es una manera de estimular al profesorado, de animarlo para que no baje la guardia y que siga trabajando con esperanza; para que continúe actualizándose, manteniendo altas las expectativas acerca de las posibilidades del alumnado, y para que se aplique con ilusión, convencido de que el sistema educativo se puede mejorar, y mucho.

15. La continua ampliación de las funciones encomendadas a las instituciones escolares.

Además de los contenidos académicos, de los saberes de las disciplinas tradicionales, en las últimas décadas se le están confiando al profesorado un gran número de tareas adicionales. Estos nuevos encargos se ponen de manifiesto con claridad, por ejemplo, en los nombres con los que se denominan las enseñanzas transversales: educación vial, educación para el consumo, educación para la igualdad de género, educación para la paz, educación sexual, educación antirracista, educación ética, educación ambiental, ...

El avance en el conocimiento del desarrollo del ser humano, así como el descubrimiento de sus múltiples inteligencias, tal y como pone de relieve Howard Gardner⁹, vino a reforzar los lazos de dimensiones que definen al ser humano y que los modelos pedagógicos más tradicionales contemplaban de un modo muy compartimentalizado e, incluso, incomunicadas. En consecuencia, la educación intelectual

dejó de ser el único foco de atención y se vio la necesidad de atender muy directamente a las dimensiones afectivas, sociales, morales, estéticas, psicomotoras e interpersonales, considerando que todas estas facetas del desarrollo funcionan y se desarrollan de un modo mucho más integrado que el que suponía el modelo de desarrollo subyacente en la organización curricular tradicional. Por tanto, todo este nuevo foco de atención conlleva nuevas exigencias para el profesorado y es necesario reconocer que los apoyos por parte de la Administración para facilitar que el profesorado pueda asumir este tipo de demandas no fueron suficientes en el pasado, ni lo son en la actualidad.

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

⁹ Este investigador reconoce, hasta el momento, nueve inteligencias: Lingüística, Lógico-matemática, Musical, Espacial, Cinestésica Corporal, Intrapersonal, Interpersonal, Naturalista y Espiritual.

Rompiendo los muros: La necesidad de estructuras más flexibles para mejorar la coordinación y vertebración entre las actividades escolares y extraescolares

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

Es imprescindible asumir con contundencia este nuevo mundo de la información, lo que obliga a que también las instituciones escolares incorporen esos medios en sus rutinas cotidianas. No olvidemos que ya a principios de la década de los setenta hubo investigadores que llegaron a anunciar que la escuela ya no tenía sentido, que era una institución inútil y sobrante, dada la riqueza y variedad de recursos y soportes informativos a disposición de la población. Los títulos de algunos ensayos relevantes en aquellos años son suficientemente explícitos: *La escuela ha muerto* (Everett Reimer, 1973), *La sociedad desescolarizada* (Ivan Illich, 1974), *Libertad y algo más ¿Hacia la desescolarización de la sociedad?* (John Holt, 1976), *Crisis in the Classroom* (Charles E. Silberman, 1970), etc.

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

Si desde hace años algunas personas venimos apostando por modelos curriculares más integrados, rompiendo las barreras de las disciplinas y propugnando mayores cotas de interdisciplinariedad, en este momento es impres-

cindible dar pasos también para derribar las estructuras horarias e incluso espaciales que separan las actividades extraescolares de las académicas. Esta filosofía choca frontalmente con la tendencia que se viene dando últimamente en los centros escolares de la red pública de optar por modelos horarios de jornada continuada; por concentrar la enseñanza en el horario de mañana.

Soy consciente de las dificultades existentes para el modelo organizativo que estoy proponiendo. Pero puede hacerse realidad si se da una mayor implicación y coordinación entre las políticas del Ministerio de Educación y Ciencia, las Consejerías de Educación, los Ayuntamientos y Diputaciones e, incluso, asociaciones culturales, ONG y otras instituciones existentes en cada localidad. Dado que, cada vez en más lugares, se están llevando a cabo programas de actividades extraescolares, promovidas por algunas de las instituciones antes citadas, considero imprescindible tratar de conseguir una verdadera coordinación y vertebración de este tipo de propuestas con las actividades más regladas que programan los centros. El profesorado junto con los profesionales contratados para las actividades extraescolares pueden promover propuestas de centro y de aula, basadas por ejemplo en las metodologías de proyectos curriculares integrados, rompiendo la rigidez de los actuales módulos horarios y espaciales.

Sabemos que la actual fragmentación horaria de muchos centros escolares, con módulos de 50 minutos para cada asignatura, es algo que dificulta enormemente los aprendizajes constructivistas, relevantes y significativos que la inmensa mayoría del profesorado tiene como objetivo. La apuesta por módulos temporales más flexibles y extensos tendría lugar en diferentes estructuras espaciales y sobre la base de la utilización de un mayor número y

variedad de recursos informativos. De este modo, derribaríamos contundentemente los muros que aíslan a los centros de enseñanza del mundo real. El profesorado se convertiría realmente en promotor, estimulador de procesos de enseñanza y aprendizaje activos, relevantes, creativos y significativos. Estos conceptos dejarían de ser fórmulas y palabras vacías de sentido y recuperarían su verdadero significado y funciones.

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

Bibliografía

- BECK, Ulrich (1999). *Hijos de la libertad*. Buenos Aires. Fondo de Cultura Económica.
- BECKER, Gary S. (1983). *El Capital Humano*. Madrid. Alianza.
- BOURDIEU, Pierre y PASSERON, Jean-Claude (1977). *La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. Barcelona. Laia.
- CARPENTER, Edmund y McLUHAN, Marshall (1974). *El aula sin muros. Investigaciones sobre técnicas de comunicación*. Barcelona. Laia.
- CASTEL, Robert (1997). *La metamorfosis de la cuestión social. Una crónica del salariado*. Buenos Aires. Paidós.
- FROMM, Erich (2003). *El miedo a la libertad*. Barcelona. Paidós, 3ª edic.
- GARDNER, Howard (2003). *La inteligencia reformulada: las inteligencias múltiples en el siglo XXI*. Barcelona. Paidós, 2ª ed.
- GONZÁLEZ FAUS, José Ignacio (2005). *La difícil laicidad*. <http://www.fespinal.com/>

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

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

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

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

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

TORRES SANTOMÉ, Jurjo (1991). «La Reforma educativa y la psicologización de los problemas sociales». En VV. AA.: *Sociedad, Cultura y Educación*. Homenaje a la memoria

de Carlos Lerena Alesón. Edit. Centro de Investigación y Documentación Educativa (CIDE - Ministerio de Educación y Ciencia) y Universidad Complutense de Madrid. Madrid, págs. 481-503.

TORRES SANTOMÉ, Jurjo (2000). *Globalización e Interdisciplinariedad: el currículum integrado*. Madrid. Morata, 4ª ed.

TORRES SANTOMÉ, Jurjo (2001). *Educación en tiempos de Neoliberalismo*. Madrid. Morata.

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



Jurjo Torres Santomé
Universidade da Coruña