

¿Cuál sería tu modelo ideal de organización del sistema educativo en España?

Beatriz Quirós Madariaga

Un modelo basado en el cuerpo único de enseñantes, un sistema no jerarquizado cuya base sea la colaboración entre todo el profesorado y con el resto de la comunidad educativa, donde los cargos directivos fueran elegidos democráticamente, donde la participación fuera motivada por la posibilidad real de cambiar las cosas, un modelo abierto al barrio o pueblo donde el centro educativo sea además un dinamizador cultural de su entorno. La escuela pública debe ser la única financiada por las Administraciones y debe serlo adecuadamente para superar el retraso acumulado durante décadas. Es necesario un plan de inversiones en la construcción, adecuación y mejora de los centros educativos para poder abordar la reorganización del sistema educativo democrático e igualitario. Es necesario estabilizar a todo el profesorado y favorecer la permanencia del mismo en zonas que hoy sufren la rotación de las plantillas, dinamizando así también las zonas más abandonadas del país. Se debe huir de los centros masificados y tender a construir escuelas e institutos de tamaño medio en todos los barrios. La educación pública debería pasar a ser una prioridad para toda la sociedad lo que se debería traducir en un incremento del porcentaje del PIB en torno al 7%.

Benigno Delmiro Coto

Desde los años ochenta prima un discurso que gira siempre sobre la crisis permanente de la educación que, junto con el concepto-mantra paralelo de la calidad educativa, provoca que las leyes educativas se vayan superponiendo periódicamente una tras otra.

El ámbito educativo está convertido en un escenario de lucha y de competencia entre grupos sociales y políticos en el que el debate conceptual se mezcla con lo emocional y, sobre manera, quedan al descubierto los intereses económicos que bullen tras las palabras y las acciones.

Esta sucesión de leyes se debe a la inexplicable, por irresponsable, falta de acuerdos, aún de mínimos básicos, entre las fuerzas políticas y sociales sobre las funciones del sistema educativo, sobre los fines de la educación, sobre lo que debe contener la escolaridad mínima común para todos y sobre las grandes líneas de organización del sistema educativo (regulación pública-privada, gobierno de los centros, participación pautada de los distintos sectores, currículos, horarios, ratios, etcétera).

Todas las leyes promulgadas hasta la fecha estarán abocadas al fracaso siempre que se siga produciendo el desajuste entre los objetivos que proclaman, los medios escasos puestos en juego y los magros logros conseguidos. Y lo más común en todas ellas es constatar el desprecio del marco organizativo en el que se ejerce la docencia.

Aunque se pueden distinguir unas leyes de otras, todas prescinden de un diagnóstico preciso acerca de la salud real del sistema educativo y se olvidan siempre de cómo evaluarlo convenientemente. El recorrido corto, ya endémico, de cada ley provoca un arraigo superficial y genera frustración y cierta resistencia impotente entre los docentes, a los que solo se les suministra una nueva jerga en cada ocasión.

Se les da vueltas a unos tópicos que pasan por las críticas a las leyes anteriores, las alusiones a la crisis permanente de la educación, la baja calidad de la enseñanza, las cifras absolutas del elevado fracaso escolar, la necesidad de adaptación a los cambios sociales y tecnológicos, las exigencias de la mercantilización económica y de la sociedad del conocimiento, el proceso de convergencia europea o la necesidad de educar para toda la vida, etc. El caso es obviar cada vez un debate riguroso, radical y sostenido en un diagnóstico riguroso del conjunto de los actores implicados en el sistema educativo. Y nadie quiere colegir las enseñanzas pertinentes luego de analizar los errores cometidos.

Se deberían establecer los mecanismos internos y externos necesarios para su revisión y transformación, con independencia de las adaptaciones legales. Las reformas deberían sustentarse en una estructura organizativa estable, estratificada y

que incluyese dinámicas de mejora permanentes. Habría que disponer de una carta de principios sobre lo que se entiende por calidad de la educación, trasladarlos a la normativa y a los reglamentos internos y establecer sistemas de evaluación de la docencia y de apoyo a la innovación. Traducir las intenciones pedagógicas en condiciones organizativas.

La autonomía docente debería ir pareja a una corresponsabilidad individual – aula– y colectiva –centro–, pero es aquí donde surgen algunos problemas. Disponer de una mayor autonomía de organización en su trabajo genera problemas a muchos docentes, ya que desdeñan organizar su trabajo a mayor escala: les faltan competencias didácticas y pedagógicas (básicamente competencias de negociación y de cooperación con sus iguales) que les permitiesen sacar un provecho real de organizaciones más flexibles y complejas.

Por eso, el profesorado permanece expectante ante las obligaciones que acarrea la organización del centro escolar y no reivindica mayores atribuciones para regular su trabajo, porque cada cual calcula que este poder solo se puede ejercer de forma colectiva: existe un solo horario, una sola organización de alumnos, un único proyecto educativo, etc.

Se desaniman al darse cuenta de que los compromisos colectivos no les compensan porque consumen tiempo y energías, provocan conflictos entre los compañeros y compañeras, privan de la posibilidad de reivindicar ante la administración, crean obligaciones laborales y morales en relación con los colegas, etc. En consecuencia, se encierran en el marco limitado y controlable de su aula y optan por dejar que otras instancias regulen burocráticamente sus funciones.

Ramiro de Miranda y Aragón

El sistema educativo actual se me antoja lineal y progresivo, tiene un principio y tiene un final. Se entra en él en la más tierna infancia y se sale de él con un título habilitante para desempeñar una determinada profesión.

Su estructura interna, sin embargo, no es tan lineal, si no más bien cíclica y recurrente. El alumnado va atravesando distintas etapas en las que va evolucionando y madurando como persona. En esos pasos va poseyendo conocimientos sobre los

cuales irá construyendo nuevos saberes, que serán más o menos siempre los mismos, que vuelven cada cierto tiempo, pero adaptados al nuevo nivel o etapa y ampliados con más saberes que se irán depositando sobre los anteriormente incorporados.

En este proceso, el alumnado persigue, en general, aprobar (que no aprender, de eso se dará cuenta después...). Pero hay tres problemas, uno al entrar, otro cuando se está y otro al salir.

Cuando se entra no se enseña a estudiar. Estudiar es un oficio y todo oficio tiene su arte y los estudiantes deben conocer su oficio y, por tanto, su arte. ¿Puede un pescadero atender una pescadería sin conocer el oficio, las técnicas de corte, las herramientas, las clases de pescado, etc.? ¿Puede un estudiante estudiar sin saber estudiar, sin conocer su oficio? En todas las profesiones se enseña el oficio antes de practicarlo, ¿Por qué a los estudiantes no se les enseña su arte? Las técnicas de estudio son clave y los que las aprenden lo hacen de forma básicamente autodidacta.

Cuando se está se ve mucho, tal vez de más. Los alumnos están sobrecargados de asignaturas y los programas educativos están sobrecargados de contenidos y así las cosas se estudian superficialmente. ¿Cuántas asignaturas estarían bien? ¿Cuántas horas por asignatura son necesarias? ¿Hay que quitar la mitad de los temas y hacer exámenes mucho más profundos sobre menos cosas? Leí en algún sitio que había que analizar qué necesita un joven de hoy para hacer frente a su futuro y, a partir de ahí, construir nuevas materias. Ahora tenemos unas asignaturas y se decide qué se mete en cada una de ellas. ¿Habría que buscar tratamientos transversales? Por otra parte, la generalización y obligatoriedad de asistencia hasta los dieciséis años del sistema escolar, junto con otros muchos aspectos, han ido provocando que poco a poco los jóvenes vayan perdiendo el respeto por la enseñanza y están dejando de verla como un privilegio para verla como una obligación.

Cuando se sale no se sale muy orientado. Esta sentencia que hago tiene sus excepciones, por supuesto, pero en general, se dan muchas vueltas, se hacen muchos másteres, se estudian idiomas, se hacen estancias en el extranjero, se prueba suerte en muchas cosas... hasta que se consigue una estabilidad laboral. Mucha gente llega a desistir de emplearse en la profesión elegida y para la que han dedicado años de preparación y muchos dineros de inversión que, precisamente, por el abandono del camino emprendido, se transformarán en gasto. Seguro que hay varias causas, pero tal

vez una de las más importantes es la desconexión entre la oferta y la demanda en el mercado laboral.

En una conversación informal, en uno de mis primeros trabajos antes de ser docente, se resbaló que había tenido lugar un acto festivo del Colegio de Aparejadores. No recuerdo el año, pero era mediada la primera década de este siglo XXI en el que vivimos. Un compañero comentó que habían dado insignias a los presentes. Tres a los colegiados con 50 años de profesión a las espaldas. Éstas eran de oro. Diecisiete a los colegiados con 25 años de trabajo. Éstas eran de plata. Y treinta y siete a los recién colegiados. Éstas eran de níquel, en el mejor de los casos. Uno del equipo comentó: ¡De ser así, en Asturias, tendremos unos 400 aparejadores a la vuelta de diez años! Al poco tiempo, otro preguntó: ¿Alguien conoce a un fontanero? No encuentro a nadie que sepa arreglarme el grifo de la cocina...

José Alsina Calvés

Como ya he manifestado no creo en modelos ideales ni en grandes reformas. En primer lugar, considero que el modelo educativo está en función de la sociedad, y, por tanto, plantear reformas del sistema educativo sin cambios radicales en la sociedad me parece un utopismo idealista absolutamente estéril. Además, los modelos ideales dan lugar a las “grandes reformas”, de las cuales ya hemos visto muchas en España, normalmente de la mano de políticos semianalfabetos, que ha hecho que la educación en España fuera de mal en peor.

Una “gran reforma” para que fuera seria, creíble y, sobre todo, que durara el tiempo necesario para tener algún efecto, necesitaría un “pacto de Estado”, lo cual es impensable en la situación política de España. Los grandes partidos, dirigidos por personales absolutamente mediocres, no ven más allá de la próxima cita electoral, y no dudan en utilizar la educación como arma arrojadiza contra sus adversarios. Luego están las 17 autonomías, auténticos micro-estados con competencias educativas, que no van a renunciar a su cuota de poder. En algunas de ellas, como la catalana, la instrumentalización de la escuela para el adoctrinamiento nacionalista es escandaloso.

Por las razones que ya he enumerado en el apartado anterior, sobre todo por la situación semiperiférica de España en el orden global, cualquier planteamiento de “sistema educativo ideal” me parece de una ingenuidad absoluta.

Carlos M. Madrid Casado

Actualmente, la práctica totalidad de la población escolar española asiste a centros escolares y está alfabetizada. Ésta es, aproximadamente, la realidad “oficial” de la educación; una realidad que, sin embargo, no coincide del todo con la realidad educativa “realmente existente”. Hay, por ejemplo, un enorme fracaso escolar, que las autoridades políticas en el poder se empeñan en disimular sistemáticamente y que afecta a todos los niveles educativos, desde la educación infantil hasta la superior, pasando por la secundaria. Un fracaso escolar que se evidencia de muchas maneras, pero quizá especialmente en el hecho de que buena parte de los bachilleres y graduados carecen de una “cultura general”, no son capaces de expresarse con un mínimo de corrección, de escribir sin faltas de ortografía, ni de comprender un texto tras su primera lectura. Durante el periodo de educación remota ocasionado por la pandemia de COVID-19, bastantes alumnos han demostrado, pese al larvado aprobado general auspiciado por el Ministerio y las Consejerías, ser incapaces de realizar por sí mismos tareas elementales, una vez perdido el imprescindible vínculo socrático con su profesor (Prado Cueva 2020). Esta degeneración que afecta a los alumnos es consustancial a los profesores –cada vez peor formados– y, atención, a los padres. La educación tiene tres patas: los alumnos, los profesores y las familias; y los primeros educadores del infante no son los maestros sino las familias, unas familias que se han convertido en defensoras a ultranza de sus hijos, sobreprotegiéndolos y fiscalizando la labor de maestros y profesores.

En estas condiciones, más que proponer un modelo ideal, un *perpetuum mobile* (como si existiera), nos limitaremos a apuntar ciertas rectificaciones que podrían servir para mejorar el funcionamiento de la institución educativa (el rendimiento del motor real, finito pero realmente existente). Vamos a exponer estas rectificaciones en función de las amenazas (materiales y formales) que enfrenta la educación en España:

a) Entre las amenazas materiales a la educación en España, la principal es –por decirlo con Sánchez Tortosa (2018)- el *culto pedagógico*. Como criticó Gustavo Bueno (1980), lo que hace siglos fueron los sofistas o los curas son hoy los pedagogos, maestros de una virtud que, en realidad, no puede enseñarse.

El auge de la “pedagogía científica” y de las “ciencias de la educación” ha supuesto la extensión del psicologismo en las aulas con la complicidad de políticos, profesores y padres: al alumno hay que motivarlo para que se sienta bien, a gusto en clase, aunque ello conlleve un vaciamiento de contenidos. (Esta labor de entretenimiento tiene, desde luego, su funcionalidad: mientras los alumnos están entretenidos en el instituto, no están pegándose o drogándose en la calle.) Se ha producido, por tanto, un giro copernicano: si antaño el profesor era el centro de la educación, hogaño lo es el alumno, un alumno al que el profesor ha de adaptarse, plegarse, olvidando que educar es enderezar la rama torcida (sin que esto signifique que al buen profesor no le importen las dificultades que puedan atravesar sus alumnos). La curiosidad y la bondad natural del alumno se presuponen fuera de duda, y el profesor debe ser, en la estela de Rousseau, antes un tutor que un preceptor o instructor. Pero el objeto de la educación no puede ser disfrutar (sin perjuicio de que algunos alumnos terminen disfrutando de aprender con esfuerzo una cosa no sabida), como si de los colegios, institutos y facultades hubieran de salir clientes o consumidores satisfechos al modo capitalista.

Las expresiones “pedagogía científica” o “ciencias de la educación” son un oxímoron, un círculo cuadrado, porque su cientificidad está en entredicho. Estas disciplinas se resuelven, como analiza Joaquín Robles (2012) desde las coordenadas de la teoría del cierre categorial del materialismo filosófico, en un sombreado de nombres: adaptación curricular significativa o no significativa, estándares de aprendizaje, criterios de evaluación o de calificación, indicadores de logro... donde las nuevas directrices terminológicas sepultan periódicamente a las anteriores. A esta nomenclatura se une una serie de técnicas cuya eficacia estaría probada científicamente (las metodologías lúdicas, la “gamificación”, el aprendizaje por tareas o proyectos, el bilingüismo...) y que en parte se levantan contra los clásicos deberes, la ejercitación de la memoria y la realización de ejercicios rutinarios, tan necesarios – mal que pese- para aprender tanto a tocar un instrumento musical como a saber hacer matemáticas. Las matemáticas, por ejemplo, precisan de ejercitarse una y otra vez en

la manipulación de sus signos, y los alumnos no pueden descubrir por sí mismos contenidos que ha costado siglos cristalizar, como la trigonometría o la resolución de ecuaciones.

Los pedagogos enseñarían a enseñar a los profesores, y los alumnos tendrían que aprender a aprender, lo que en esencia se resuelve en un hacer sin saber por unos y otros; porque, ¿quién enseña al que enseña a enseñar? No hay una ciencia que enseñe a enseñar, porque más bien se aprende a enseñar por imitación, así como por ensayo-error. En consecuencia, una primera línea de rectificación tendría que ser mantener a raya a los “científicos de la educación” y sus palmeros entre la casta política y el gremio de profesores.

b) Si las amenazas materiales atacaban a la materia de la educación en España, las amenazas formales atacan a su estructura. Entre estas últimas, la principal es la pérdida de fuerza de la educación pública en comparación con la educación concertada y la educación privada. El trilema pública-concertada-privada puede parecer una cuestión puramente gremial, administrativa o económica; pero, según vamos a explicar, desborda estas categorías cuando se enlaza con el problema de partida de la instrucción nacional.

A día de hoy, en términos generales, la educación privada y la educación concertada *venden* los títulos académicos, exactamente igual que la educación pública los *regala*. Pero la educación pública ha de ser exigente a fin de que pueda funcionar como ascensor social, de manera que los futuros profesionales del país no dependan del poder económico de sus padres para recibir una buena formación científica y humanística. Para que la igualdad de oportunidades sea efectiva, ha de haber una enseñanza pública exigente en la que el alumno demuestre su valía. Pretender igualar, bajando el nivel, a los que proceden de padres con estudios con los que proceden de padres que no los tienen, perjudica más a los segundos que a los primeros. Si los que no tienen ambiente intelectual en casa tampoco lo encuentran en el instituto, están perdidos: los ingenieros o los médicos del futuro procederán de la enseñanza concertada o privada. En consecuencia, por no caer en el elitismo de la inteligencia y el esfuerzo, se cae en un elitismo económico (Moreno Castillo 2006).

Aún más: la educación debería ser pública o privada. O lo uno, o lo otro. Sin término medio. O elegimos el sistema público, o elegimos la oferta educativa privada que más se ajuste a nuestros intereses y capacidades. Todos debemos tener abierta la opción de poder llevar a nuestros hijos a un centro privado en lugar de a uno público si así lo deseamos. La opción debe estar ahí. Por supuesto. Sin perjuicio de que los manidos argumentos de la libertad de elección y de que los hijos son propiedad de los padres puedan volverse perversos, porque unos padres secesionistas o islamistas buscarán que su hijo reciba el correspondiente adoctrinamiento en la escuela. Pero, en cualquier caso, esta opción no tiene por qué ser gratis. Las administraciones regionales no deben favorecer la enseñanza privada, mediante diversas exenciones fiscales, en contra de los intereses generales, de la enseñanza pública.

De hecho, la educación concertada, ese engendro a medio camino entre lo público y lo privado tan defendido actualmente por el PP, es un invento del PSOE allá por la década de los 80, cuando ideó los conciertos educativos a fin de garantizar la escolarización mientras el sistema público ampliaba y mejoraba su servicio. Ahora bien, con la extensión de la red de centros públicos, la posibilidad de nuevos conciertos educativos carece de justificación. Esta red en la sombra se sufraga mayormente a costa de los impuestos de los contribuyentes. Con la diferencia de que éstos no pueden elegirla libremente, pese a pagarla indirectamente, pues cada centro concertado tiene unos criterios particulares de admisión. Y, de ser admitidos, ni siquiera se puede exigir todo a lo que se tendría derecho de estar en la pública, pese a pagarla ahora, no sólo indirecta, sino directamente, con el adecuado donativo mensual. Por ejemplo, los “alumnos con necesidades educativas especiales” pueden ser derivados a la pública si el centro concertado no puede o quiere atenderlos. Es lógico, por tanto, que un alumno de la escuela pública cueste más que un alumno de la escuela concertada. No están en las mismas condiciones.

Los Gobiernos del PSOE han dañado sistemáticamente el contenido de la educación pública (LOGSE, LOE, etc.), y los Gobiernos del PP han hecho lo propio con el continente (recortes en los cupos, ratios en aumento, etc.). Es terrible. Pero hay más. La educación privada y la educación concertada funcionan como semillero del secesionismo en el País Vasco y Cataluña, donde la inmersión lingüística determina la concesión del concierto o las ayudas. Es así que una segunda línea de rectificación

consistiría en fortalecer la red pública de enseñanza, la única susceptible de ser centralizada con un currículo, una lengua y una historia comunes, que, por ejemplo, ponga freno a uno de los objetivos educativos marcados por la Generalidad: “reconocer la señera como bandera nacional y símbolo de Cataluña”. La reordenación del sistema educativo, poniendo límites a las tendencias concertistas o privatizadoras de algunas comunidades autónomas (País Vasco, Navarra, Cataluña, Madrid), pasaría por legislar un currículo mínimo común que reforzara la eutaxia del Estado, de manera que no hubiera diecisiete sistemas educativos sino uno solo.

Javier López Morales

Comparto y transcribo el Manifiesto del Foro de Sevilla. “Por otra política educativa”. Son 25 puntos que, según sus autores, pueden, ayudarnos a pensar y construir lo que queremos de la educación.

1. **La educación como proyecto humanizador.** Porque es sensible a los conflictos sociales, desigualdades, injusticias, emergencias climáticas y desafíos de la humanidad. Pone el énfasis en valores como la solidaridad, el apoyo mutuo y la cooperación, y en la sensibilización y cumplimiento escrupuloso de los derechos humanos y sociales. Frente al consumo insaciable contrapone un consumo responsable y progresivamente decreciente. Frente a la competencia por el éxito individual busca la solución colectiva de los problemas cotidianos. Y frente a la indiferencia ante el sufrimiento humano activa la empatía y la compasión. Sin perder nunca el horizonte de la transformación educativa y la emancipación social.

2. **El derecho a la educación de todas y todos.** Que hace posible su acceso en los distintos tramos del sistema educativo con la misma oferta de calidad y el logro de éxito para todos y todas mediante las medidas y ayudas necesarias. Por ello hay que evitar los guetos y la segregación escolar que se generan dentro de la escuela privada y también dentro de la red pública y en ciertos modos de funcionamiento de esta red. El gran reto es lograr que se garantice la equidad, hacia la que se avanza no a través de una carrera competitiva sino de una cooperación inclusiva.

3. **La escuela inclusiva e incluida.** Atiende la más amplia diversidad del alumnado en un mismo espacio, evitando cualquier tipo de discriminación en función de la clase social, la etnia y cultura, el género o la diversidad funcional. En este sentido cabría plantear el avance en un proceso gradual de superación del actual modelo dual de centros de educación especial y centros ordinarios y de otras modalidades externas de escolarización en la red pública, incorporando los profesionales y recursos de esos centros para asegurar que el reconocimiento de la diversidad no derive en desigualdad. Es importante atender la mirada del sujeto para ver cómo vive y se beneficia de la inclusión.

4. **La escuela pública comunitaria como servicio esencial.** Protege y enriquece el bien común, así como el sentido democrático y comunitario. En consecuencia, evita cualquier medida o proceso de privatización. Garantiza el pluralismo democrático y para ello se dota de mecanismos de diálogo, participación y control. El derecho a la elección de centro —una falacia que encubre la preferencia de selección— no hace más que reproducir la diferenciación y segregación social. La mejor opción es la escuela pública de proximidad, estrechamente vinculada a su comunidad local.

5. **Un currículum de mínimos.** El currículum, en tanto que selección del conocimiento valioso, está sometido a constantes tensiones ideológicas en función de las relaciones de poder. Entendemos que a las administraciones educativas les corresponde fijar un marco curricular amplio y flexible, definiendo los saberes básicos imprescindibles, pero no les compete regular su implementación. Corresponde a los centros su desarrollo, adaptación y concreción, a través de proyectos, ejemplificaciones y metodologías, poniendo el foco en la educación integral y en la personalización del aprendizaje.

6. **Un currículum que atiende las urgencias.** Sociales, culturales, económicas y ecológico-ambientales, facilitando esquemas comprensivos que permitan interpretar y actuar sobre la realidad. De ahí la necesidad de un currículo ecosocial, feminista, antirracista y antifascista, atento a la denuncia de todas las situaciones de precariedad y que atentan contra el respeto y la dignidad de la vida humana y los derechos humanos. En este sentido, ha de ir incorporando tanto las experiencias cercanas del alumnado como las reivindicaciones de los colectivos y movimientos sociales.

7. **Un currículum emancipador que incorpora la común y lo diverso.** Compagina el tratamiento y el respeto hacia las diversas identidades de los pueblos con la también necesaria fraternidad universal que se asienta en una sola comunidad con valores, derechos y deberes compartidos. Integra lo local con lo global, así como la cooperación y solidaridad con el entorno próximo y el lejano.

8. **Un currículum que recoge la memoria histórica democrática.** El conocimiento sobre el pasado supone un aprendizaje colectivo para evitar nuevas barbaries. Una memoria que rescate del olvido los silencios y tergiversaciones en torno a la violencia y la represión franquista organizada durante la Guerra Civil y la dictadura. Una memoria que rescate la verdad, la justicia y la reparación de las víctimas.

9. **Una escuela con certidumbres para afrontar la incertidumbre.** Ante un mundo tan acelerado e imprevisible, que se sostiene cada vez más en la precariedad y vulnerabilidad humana, se hace preciso educar en y para la incertidumbre. Pero para no dejar la escuela en la intemperie sería conveniente introducir pequeñas y grandes certezas cotidianas a partir de la fraternidad colectiva, la convivencia positiva y el acompañamiento docente.

10. **El sentido de la experiencia de aprendizaje.** Lo que ocurre dentro de cada escenario de aprendizaje, de modo explícito o inconsciente, produce significados y modelos de acercamiento a la realidad. La escuela democrática atiende los deseos y necesidades del alumnado, tras observar de manera atenta y continua cómo aprende y qué significado social le da a su experiencia de aprendizaje. A partir de ahí se eligen las intervenciones, metodologías, actividades, recursos y materiales curriculares más adecuados.

11. **La cultura está en el territorio.** La adquisición del conocimiento se expande en todo el territorio: en el medio natural y urbano, en todos aquellos espacios de aprendizaje y socialización: actividades extraescolares, equipamientos y ofertas culturales, medios de comunicación y redes sociales. La escuela transformadora trata de darle sentido e integra dentro del currículo, de forma común y personalizada, a todo lo que se aprende dentro y fuera del aula. Se trata de educar en la vida y para la vida.

12. **El conocimiento integrado y globalizado.** La transformación educativa cuestiona radicalmente la lógica tradicional de la fragmentación curricular y apuesta por el

diálogo y la integración de saberes y asignaturas que ensanchan y enriquecen el campo de conocimiento: lo hacen más situado, relevante y profundo. Las propuestas globalizadoras —como el trabajo por proyectos— exige el trabajo interdisciplinar y transdisciplinar entre el profesorado del centro y de otros profesionales y agentes del territorio.

13. **El pensamiento crítico.** Es el que interroga, repiensa y cuestiona el orden establecido. Al propio tiempo, facilita herramientas para el análisis de la realidad, mediante el diálogo y la confrontación de puntos de vista, para la comprensión de un mundo complejo y cambiante. El dominio de los diversos códigos del lenguaje, así como el análisis crítico de los medios de comunicación, capacitan para la búsqueda de la verdad y para la comprensión de cualquier realidad.

14. **Educación pausada.** La escuela debe blindarse ante la celeridad de los cambios y la presión que existe ante la exigencia del rendimiento para la obtención de buenos resultados académicos. Se requiere sosiego y lentitud, tanto para respetar la singularidad y el ritmo de cada sujeto, como para asimilar los conocimientos adquiridos. Con frecuencia, menos es más.

15. **Evaluación para la mejora del aprendizaje.** En una educación emancipadora no cabe la competitividad, la calificación, la repetición y la clasificación. Lo sustantivo no es la evaluación del aprendizaje sino para el aprendizaje, para que el alumnado pueda seguir progresando. Tampoco caben las evaluaciones de estándares de competencias medibles, sobre todo cuando simplifican su complejidad conceptual y se orientan a fines economicistas. La alternativa consiste en priorizar la evaluación formativa, continua y cualitativa por encima de la cuantitativa, y el proceso antes que los resultados.

16. **Centro de investigación y Desarrollo Curricular.** Para promover el debate en torno al currículum sería interesante contar con este organismo de ámbito estatal, de carácter independiente y plural, con el propósito de promover la innovación y el cambio curricular ligado al perfeccionamiento docente y la mejora de la calidad de la enseñanza. Entre sus tareas más concretas estarían las recoger, evaluar, inventariar y difundir las investigaciones y elaboraciones de proyectos y materiales curriculares promovidos por el propio profesorado en los centros, así como la recopilación y análisis de antiguas y nuevas experiencias.

17. **La educación como conversación.** Con uno mismo, con los demás, con el entorno, con la fragilidad, con los límites, con lo impredecible. La conversación, la pregunta y el debate dialógico enriquecen las relaciones entre las personas, las conexiones con los saberes y los vínculos con la comunidad. Y fortalecen también el entrenamiento democrático, el razonamiento, la argumentación y el pensamiento crítico.

18. **El cuidado mutuo.** Se trata de trabajar en la perspectiva del apoyo y el cuidado mutuo entre los distintos actores de la comunidad educativa: alumnado, profesorado, personal no docente, familias, etc. para la obtención de un mayor bienestar individual y colectivo. De poner el foco en la atención del otro (de las otras personas) a partir de una convivencia pacífica, compartiendo experiencias y saberes. La biopolítica del cuidado y la compasión son especialmente necesarias en situaciones como las actuales de especial fragilidad y vulnerabilidad.

19. **Autonomía de centro.** La escuela democrática dispone de cierto grado de competencia e iniciativa para tomar decisiones respecto al desarrollo y concreción del currículum, la elaboración de proyectos, la organización del centro y su inserción en proyectos comunitarios de territorio. Para construir sus propias señas de identidad. Pero es imprescindible controlar que esta autonomía y diversidad pedagógica garantice siempre los derechos humanos y la calidad de la enseñanza y no derive en una competencia intercentros, y en una diferenciación y segregación. Por otro lado, la administración educativa debe proteger esta autonomía con la asignación de los recursos necesarios.

20. **Escuela unificada.** La formación del alumnado requiere un proyecto integrador que asegure la continuidad y coherencia educativa entre la educación infantil, primaria y secundaria obligatoria. Ello evita rupturas bruscas en el cambio de etapa, así como modelos e incluso finalidades educativas contrapuestas. Requiere un trabajo en equipo entre el profesorado de los diversos niveles, una cultura común y la equiparación de las condiciones de trabajo. En algunos lugares funcionan los Instituto-Escuela que van en esta dirección.

21. **Transformación de patios y espacios escolares.** Algunos centros ya están sustituyendo el tradicional patio-cuartel, la típica pista de cemento, por el patio-jardín, un entorno más verde y con mayores oportunidades para el juego libre y en equipo, la aventura, la convivencia y el aprendizaje. La remodelación de espacios exteriores e

interiores, creando otros lugares de encuentro e intercambio además del aula, pensados pedagógicamente como los patios inclusivos, coeducativos y ecológicos responden tanto a criterios saludables y medioambientales como a razones pedagógicas.

22. **Democracia participativa radical.** Más allá de la mera representación o de la defensa corporativa. Con una activa y sostenida participación de todos los actores de la comunidad educativa de una forma proporcional real —alumnado, profesorado, madres y padres,...— en estos tres ámbitos: aula, centro y territorio, mediante organismos como la asamblea de aula, el consejo de delegados y delegadas, el consejo municipal de infancia o el consejo educativo de pueblo, barrio o ciudad.

23. **Funciones y compromisos del profesorado.** Se requiere, ante todo, acompañamiento y tutorización docente intensivas para orientar al alumnado en sus procesos inclusivos, de desarrollo integral y de aprendizaje grupal y personalizado. También una constante reflexión sobre la práctica, el trabajo en equipo cooperativo y la implicación en el proyecto educativo comunitario. Por otro lado, el profesorado tiene un compromiso ético y emancipador, con la transformación educativa y la emancipación social. No se puede ser revolucionario en la calle y conservador en el aula, o al revés.

24. **Derecho a la desobediencia.** Entendido como un derecho legítimo que supone el incumplimiento de leyes y normas que se consideran injustas, abusivas o inútiles. Se ejerce, por ejemplo, cuando se infringen derechos humanos que afectan a la libertad de expresión o a la justicia social. Cuando la sobrecarga de tareas administrativas y burocráticas acaban colonizando los centros. O cuando algunas políticas y decisiones sobre el currículum o sobre la gestión del centro suponen una involución educativa.

25. **Pedagogía de la presencia.** Es el único tiempo y espacio donde se construye una relación humanizada, donde es posible la conversación espontánea, la manifestación de todos los lenguajes, el aprendizaje situado y profundo y, en definitiva, el proceso de socialización. Por supuesto que el profesorado ha de ser competente en el dominio de las TIC, pero el aprendizaje online a distancia no es un modelo educativo sino un mero recurso de aprendizaje. De ahí la importancia de priorizar y profundizar en la pedagogía de la presencia.

Luís Fernández González

Por mi manera de entender la FP ya he dado en parte respuesta a esta pregunta. Por mi posición de *homo faber*, en el sentido planteado por Hannah Arendt (cuando categoriza la actividad humana como *labor*, *trabajo* y *acción*), entiendo que la división de la Educación en Ciencias y Letras es un resto heredado de un sistema nacido sólo para los que no tenían que trabajar para vivir (es decir para los que vivían del trabajo de otros). Una muestra de ello es su visceral rechazo a todo aquello que se refiera a una actuación profesional. Un sistema educativo debe estar orientado a formar tanto en el *trabajo* como en la *acción* a todos y cada uno de los miembros de la sociedad, luchando por corregir los privilegios de clase.

Pedro Antona Bejarano

El alumnado camina por los años de su escolarización, en cada etapa educativa, con cierta naturalidad, hasta el momento que tiene que cambiar de etapa y esto deja de ser un continuo para convertirse en un salto brusco. Este salto supone un golpe, un impacto pero la mayoría del alumnado se recupera, se adapta a la nueva realidad y continúa su andadura hasta que tenga que realizar el siguiente esfuerzo adaptativo a siguientes etapas. No obstante, estos saltos provocan a algunos alumnos y alumnas luxaciones e incluso a otros hacen que abandonen, se desmoralicen y no logren adaptarse a la nueva situación.

De infantil a primaria hay un gran salto, pasando de una metodología de juego, de canciones, de expresión libre, de utilizar el espacio del aula a estar sentado horas en el pupitre, a tener que cumplir el curriculum, a ser el tiempo menos flexible. No obstante el gran salto se da entre primaria y secundaria, pues se pasa de tener un profesor tutor que imparte la mayoría de asignaturas, que acompaña al alumnado durante dos cursos muchas horas a la semana, que los conoce, que sabe toda su trayectoria escolar, conoce a sus familias..., a pasar a un instituto mucho más grande en instalaciones, alumnado y con una estructura de funcionamiento compleja. A ritmo de cronómetro cada 55 minutos viene un profesor distinto que quiere aprovechar su tiempo para avanzar materia, el tutor ya no pasa mucho tiempo con los alumnos, y en algunas

ocasiones, depende de la carga horaria de su asignatura, no más de tres horas a la semana. Y todo este salto se produce cuando el alumnado tiene 12 años, cuando su seguridad personal es más frágil, donde aparecen todo tipo de dudas existenciales, cuando es más fácil dejarse deslumbrar por aquellos alumnos nuevos, provenientes de otros colegios de primaria, que no les apetece estudiar y/o más tendentes son a contravenir las reglas de convivencia.

En este salto de primaria a secundaria se pierden muchos alumnos, se desmoralizan, merman su interés por lo académico, y generan una apatía difícil de restaurar.

Los saltos de la secundaria obligatoria a la postobligatoria y de esta a la universidad si bien son grandes también, la madurez y estabilidad personal del alumnado permiten encarar dichos cambios y en cierto modo pueden estimular a la superación de los mismos.

En la etapa obligatoria, de 6 a 16 años, debemos mimar y asegurar que el propio diseño organizativo no deje atrás al alumnado. Por ello considero que es necesario pasar a un modelo donde se mitigue el salto enorme y abrupto que se da al empezar la etapa secundaria.

Considero que el modelo ideal sería que toda la enseñanza obligatoria (primaria y ESO) estuviese integrada en el mismo edificio e institución (así lo está en Finlandia), de forma que el seguimiento del alumno sea un continuo, y que lo que ahora son primero y segundo de la ESO tuviese una organización de ámbitos del conocimiento en vez de asignaturas, lo cual favorecería que se trabajase más por proyectos, permitiría que el alumnado se relacionase con menor número de profesores pero más horas semanales con cada uno de ellos. A su vez el papel tutorial lo realizaría una persona que está con los alumnos un mínimo de 6 horas semanales.

Debemos tener en cuenta que el nivel de conocimientos en primero y segundo de ESO no es tan elevado como para que se necesiten profesores específicos y especializados en cada asignatura y, de esta forma, favorecemos la labor de guía y orientación personal más directa a cada alumno o alumna en esta edad tan decisiva y complicada.

Otro de los aspectos claves a modificar sería todo lo relativo a la conexión de los aprendizajes con la realidad, pues en muchas ocasiones el alumnado no ve ninguna

relación ni aplicación a su vida, provocando falta de interés por saber más, por implicarse en ese aprendizaje. En este aspecto confluyen tres variables fundamentales: El propio curriculum que tiende a ser rígido en cuanto a contenidos; la dictadura que supone tener un libro de texto, el cual una vez comprado se trata de que sea útil y por tanto se le sigue con demasiada fidelidad; y, por último, la estructura departamental en secundaria que, de alguna forma, hace que la realidad se trocee en parcelas según las distintas asignaturas y departamentos, cuando la vida y la realidad se nos presenta como un todo. Todo ello puede mitigarse a través del aprendizaje por proyectos, pero en general esto no está muy extendido, sobre todo en secundaria, pues la propia organización departamental lo dificulta.

Silverio Sánchez Corredera

Parto del modelo que ya hay y me limito a hacer propuestas de cambios parciales:

-Etapa pre-escolar:

Guardería (0-2 años): opcional / Párvulos (2-3 años): recomendada / Iniciación a aprendizajes curriculares (4-5 años): obligatoria. Idénticos contenidos para todos bien flexibilizados.

-Etapa escolar de primaria:

Seis cursos de primaria (6-12 años). Contenidos generales obligatorios (los vigentes, con el número de horas hoy habitual).

+ Actividades deportivas y juegos recreativos (en horario suplementario).

+ Actividades específicas diferenciadas y optativas de carácter creativo y estético, en función de las inclinaciones particulares de niñas y niños, como la danza, la música, el teatro, el dibujo... (Preferentemente 2 horas o más).

+ Actividades de debate regladas en los dos últimos cursos (modelo «Filosofía para niños» de M. Lipman y otros), varios episodios en el curso, que desplazará cada mes o dos meses el horario de un fin de día (entre 1 y 2 horas) de cualquier asignatura. Convendrá que haya en cada centro varios profesores, preferentemente dos, uno por cada curso, capacitados mediante formación específica para dirigir esta actividad. Si no hubiera estos profesores en el centro, se dispondría de la posibilidad de profesores volantes específicos.

-Etapa escolar de secundaria:

Seis cursos, en tres escalas:

-) 1º y 2º de secundaria (12-14 años): Contenidos generales obligatorios correspondientes a las asignaturas estándares (comunes y optativas), bajo los siguientes criterios:

A) Salvo la Educación Física, que está presente en todos los cursos habitualmente con 2 horas semanales, y que puede seguir así, el resto de asignaturas han de tener todas 3 o 4 horas semanales. Dos horas semanales es una forma segura de devaluar cualquier materia: por comparación de importante/no importante, porque el propio profesor/a asume el rol de estar relegado escolarmente y porque las estrategias de aprovechamiento de enseñanza-aprendizaje han de debilitarse necesariamente pues el número de alumnos en la ratio alumnos/profesor crece muchísimo respecto de los horarios de 3 y 4 horas (no es lo mismo evaluar a 100 que a 140 y cambiará sustancialmente si la cifra llega a 180 o más). Estas antiguas asignaturas «marías» de dos horas solo tienen consistencia dentro del currículo cuando se asume que son circunstanciales y accesorias: ¿es eso lo que se pretende?

B) Los casos de asignaturas o materias de 1 hora (salvo la Tutoría, que se halla en otra categoría) ponen de relieve el desquiciamiento de los legisladores. Además de los motivos apuntados para las asignaturas de 2 horas, ahora vemos que transcurre una semana entera entre una clase y la siguiente, y, por tanto, alcanzar un ritmo estable de trabajo vendrá a resultar muy difícil, y, además, será relativamente fácil que sea festivo el día semanal en cuestión, por lo que dos semanas después veremos, desde el punto de vista de los ritmos, que es parecido a empezar de nuevo, un empezar siempre truncado. Absurdo. Está claro que en los parlamentos se desconocen o se desprecian los ritmos del aprendizaje de las aulas. Así pues, las asignaturas de 1 hora deberán tener al menos 3 horas.

C) El enfoque del apartado anterior conlleva eliminar alguna optativa en un curso determinado y reconcentrarla en otro curso dado. Además, sería preciso retomar el estudio sobre la pertinencia de algunas optativas nacidas quizá más al albur de la moda que de una necesidad probada. Una optativa (como cualquier otra asignatura) es seria si 1) viene a llenar una necesidad general, 2) viene a llenar una necesidad local

pero intensa, 3) hay un profesor específicamente preparado para impartirla (hay que dudar de aquella asignatura que admite con facilidad profesores sin preparación específica), 4) está dotada de un número de horas similar o igual al de las asignaturas consideradas troncales.

D) Sobre la asignatura de Religión. Las materias de Religión y de Ética no deben emparejarse como optativas exclusivas. En España esta circunstancia procede de la expectativa de las instituciones y familias católicas para que sus hijos sean educados conforme a sus creencias y para que estas no sean sustituidas por enfoques neutros, laicos o ateos. Las familias tienen derecho a elegir el tipo de educación religiosa que quieren para sus hijos, pero los hijos tienen derecho a recibir una educación abierta y común a todos sobre aquellas cuestiones culturales compartidas. Así pues, habrá que conjugar ambos derechos. Por ello, quienes lo desearan podrán recibir educación reglada religioso-confesional en horarios escolares suplementarios (en cuanto sea una demanda cultural consistente), pero sin que tenga que ser evaluada. Solo podría ser optativa (en el sentido de compartir horario) de alguna actividad cultural ampliamente demandada, pero no de una asignatura curricular sujeta a calificaciones. Por otra parte, el conjunto del alumnado debería recibir (en secundaria, aunque también en primaria), al margen de la confesionalidad religiosa concreta, una educación académica y reglada sobre historia de las religiones y su papel cultural en el mundo. En primaria y en el primer ciclo de secundaria, una versión descriptiva e histórica a cargo de los profesores de Sociales. Esta formación histórica sobre la religión podría muy bien formar parte de Sociales, aunque, también, sus contenidos podrían concentrarse en una asignatura ad hoc en uno o dos cursos tanto de primaria como de secundaria (en su primer ciclo).

-) 3º y 4º de secundaria (14-16 años): Contenidos generales obligatorios correspondientes a las asignaturas estándares (comunes y optativas), bajo los siguientes criterios:

- Los criterios A, B y C anteriores se aplican aquí igualmente.

-El criterio D, sobre la asignatura de Religión, ha de completarse en este ciclo como sigue:

En el segundo ciclo de secundaria y en bachillerato, se precisa una versión crítica y comparativa sobre las distintas creencias religiosas y sobre su papel cultural en el mundo, que habrá de ser impartido por el profesorado de Filosofía. Los contenidos habrían de configurarse tanto dentro de las asignaturas estándares de Filosofía (para lo que sería preciso 4 horas semanales) como en una asignatura específica que podría denominarse «Historia y cultura de la religión» (de carácter descriptivo y comparativo), común a todos los alumnos, que encajaría bien en 3º de secundaria.

- El segundo ciclo de secundaria estará formado por los cursos 3º y 4º. Este ciclo dispondrá de dos modalidades de formación: Formación teórico-práctica y Formación práctico-teórica. A través de la teórico-práctica se accede de manera tendencial al bachillerato mientras que a través de la práctico-teórica se accede de manera tendencial a la formación profesional. No obstante, cualquier alumno podrá pasar de su modalidad concreta a cursar tanto bachillerato como formación profesional. Se trata de dos metodologías de enseñanza-aprendizaje pero no aún de dos vías excluyentes. La Formación teórico-práctica conservará un peso importante de los contenidos teóricos mientras que la Formación práctico-teórica primará las formas de aprendizaje basadas en metodologías menos memorísticas, con menos contenidos teóricos y con mayor despliegue de actividad práctica (talleres y realización de tareas manuales en una proporción importante). Es evidente que a esta edad hay un porcentaje de la población estudiantil que no opera ni asimila ni se integra en el modo académico teórico clásico, pero que sí puede mejorar si se le permite un aprendizaje alternativo basado más «en las manos sincronizadas con el cerebro» que al revés. Como resultado de esta doble modalidad, el número de alumnos inadaptados a las metodologías con fuerte carga teórica tenderá a desaparecer. Y se potenciará el desarrollo de aquellos que avanzan mejor con metodologías prácticas. En un alto porcentaje, las asignaturas pueden ser las mismas para ambas modalidades, y tenderán a alcanzar unas competencias básicas homologables, aunque con contenidos y, sobre todo, con metodologías afinadas a cada modalidad.

- La asignatura de Ética (como formación crítica) desaparece de los cuatro cursos de secundaria (en su perfil de optativa frente a la Religión) con esa ridícula hora y reaparece con 4 horas en 4º de secundaria, con un alumnado ya más conformado intelectualmente, que necesita madurativamente ordenar urgentemente una

pluralidad cultural de ideas sobre los valores ético-morales. Además, esta asignatura, ha de tender a desplegar su trabajo en consonancia con la «Historia y cultura de la religión» del curso anterior. Es evidente que la Ética ha de ser común a todo el alumnado.

-) 1º y 2º de bachillerato (16-18 años): Contenidos generales obligatorios correspondientes a las asignaturas estándares (comunes y optativas), bajo los siguientes criterios:

- Desaparecen todas las asignaturas con menos de 3 horas y o recuperan las 3 horas o se reorganizan. Se exceptúa Educación física, que puede seguir con 2 horas (completadas habitualmente con la práctica de deportes).

- La asignatura de Filosofía absorbe en sus contenidos curriculares de forma natural la Historia y cultura de la religión y la Educación para la ciudadanía. Se impartirá en 1º de bachillerato común a todos, con 4 horas.

- La asignatura de Historia de la filosofía absorbe en sus contenidos curriculares de forma natural la Historia y cultura de la religión y la Historia de la ciencia. Se impartirá en 2º de bachillerato común a todos, con 4 horas.

Sería un modelo filosófico en el sentido explicado, racional y material (no utópico ni idealista ni romántico), clínico. Se basaría, como esquema de partida, en un bachillerato largo y exigente, con exámenes de etapa comunes a toda España, en centralizar las competencias educativas y en reforzar la lecto-escritura en la mitad de la actual primaria. En especial, se impone la necesidad de una selectividad real, con la mínima optatividad posible y común a todos los estudiantes del país. La medida a medio y largo plazo que podría adoptarse es la de la conformación de un Consejo General de la Función Docente, independiente del poder ejecutivo y del legislativo, que se ocupara de los aspectos técnicos, epistemológicos, filosóficos, científicos de la docencia, en ausencia de un Ministerio de Instrucción pública digno de tal nombre. En el caso de no implantarse reformas en esta dirección, la alternativa podría ser que las competencias educativas sean asumidas por el ministerio de Sanidad, dado que el sistema educativo atiende más necesidades de salubridad pública y bienestar infantil

que la áspera disciplina en que consiste aprender, abandonada a la casuística de centros, profesores, alumnos y familias.

Salvador Centeno Prieto

Todo sistema educativo ha de ser eso que anuncia, un sistema. Además ha de estar integrado, conectado con los demás proyectos estatales según el momento histórico o las necesidades de futuro de los ciudadanos. Confeccionar un sistema de este tipo es de una gran importancia pero también de una gran dificultad, desde luego, nadie lo niega. Y en España aún más. Y ello por una razón fundamental: aquí la educación, más que otros ámbitos, está politizada e ideologizada hasta el extremo de que desde el siglo XIX se viene produciendo en el orden de las leyes educativas, más que en la educación misma, un movimiento pendular entre dos extremos ideológicos: *educación progresista* – *educación conservadora*. Este movimiento pendular se puede apreciar de forma clarividente en el discurrir de las leyes educativas españolas desde el siglo XIX hasta la actualidad. Pues en éstas la enseñanza siempre tiende a enfocarse desde uno de los dos prismas ideológicos presentes en nuestra política, y, por eso, siempre de forma maniquea, descartando otras alternativas y otras posiciones e imposibilitando cualquier acuerdo de Estado. De modo que cada nuevo gobierno deroga la ley educativa anterior e impone otra nueva con objetivos pedagógicos distintos y muchas veces incompatibles. Resulta barato para el político de turno. A la vez, en los análisis que se hacen de las leyes y programas educativos, constantemente encontramos análisis maniqueos; tales como que tal ley o tal programa potencia más la *creatividad* que la *memoria*, las *competencias* que los *contenidos*, la *emoción* que la *razón*, las *soluciones democráticas* que el *autoritarismo doctrinario*, la *práctica* que la *lección magistral*, la *libertad* que la *represión*, la *inclusión* que la *segregación*... y así podríamos seguir. No hay que estar muy avezado en esto de la enseñanza para advertir que hemos colocado en los primeros términos de esos pares, las características que definirían, según estos mismos analistas, la enseñanza progresista y en los segundos, la enseñanza conservadora. En cualquier caso confesamos que no sabemos qué se quiere decir con *enseñanza o educación progresista* y por qué, por ejemplo, la memorística o el dar importancia a los contenidos, etc. suele catalogarse como poco progresista.

Antes de lograr elaborar ese nuevo sistema educativo habría que estudiar el modo de desideologizarlo. Eso en España ha sido imposible durante más de dos siglos. Principalmente porque en España no se ha hecho, por parte de algún técnico independiente, principalmente algún profesor con experiencia que haya estado en el aula, en muchas aulas mejor, un análisis pormenorizado de la marcha de esas leyes. Porque a poco que nos fijemos muchas de esas leyes o al menos muchos aspectos de ellas, no se han llevado al aula. Unas porque no han tenido tiempo para implantarse y otras porque, aun teniéndolo, la práctica del aula ha ido por otros derroteros guiada por otras fuerzas. Por las razones que sean, que son múltiples, sin duda. Se diría, entonces, que por debajo de este movimiento pendular legislativo hay y sigue habiendo una corriente de fondo, más imperceptible pero que se despliega en el aula y que en realidad no cumple las leyes educativas o incluso aunque se cumplan sólo se hace formalmente, por eso no surten nunca el efecto esperado, sea este bueno o malo. Y no se ha logrado quizá por una razón fundamental, porque ninguna de las leyes educativas, al menos desde la LOGSE (que es la que más implantación ha tenido, la que más ha llegado al aula y la que realmente sigue funcionando en la actualidad) ha contado con la participación real de los profesores, o como prefieren decir ahora los pedantes petulantes del neolenguaje educativo: del *profesorado*. Que son los verdaderos expertos en esto de enseñar. ¿O no? Ah, no, perdón, que son los pedagogos. ¿Y por qué, entonces, no vienen estos a nuestras aulas a enseñarnos cómo enseñar las nuevas destrezas pedagógicas ideadas desde un despacho sin alumnos? O los inspectores, ¿no deberían cuidar de que se implanten realmente en las aulas las leyes que se modifican cada poco? ¿Para qué? Total tampoco se destinan nunca recursos económicos para los cambios que las nuevas leyes disponen. Piensa el legislador que los cambios son gratuitos. Y, en efecto, lo son, pues, en su mayor parte, al ser ideológicos, no tienen fundamento.

No tenemos el valor, ni el espacio, ni el tiempo para proponer un nuevo sistema educativo. Labor que, por otra parte, nunca puede ser de uno sólo, pero, en su defecto, sí propondremos las siguientes reformas que creemos necesita con urgencia el sistema de enseñanza en España:

1. El acceso a la enseñanza por supuesto debe ser universal y uniforme. Lo primero lo suponemos logrado, lo segundo lo suponemos cada vez más alejado. Quizá se

podría llamar a esto socialismo de la educación. Sea. Pues lo que pretendemos, en pos de la *igualdad*, idea esta que ha dejado de ser revolucionaria, es una enseñanza común para todo el territorio español. Lo mismo que el acceso al magisterio que, a pesar de las Comunidades autónomas, debería ser universal, común y basado sobre todo en los conocimientos.

2. La enseñanza no pudo seguir siendo obligatoria hasta los 16 años, esa obligatoriedad habría que bajarla hasta los 14, con el consiguiente adelanto también de la edad mínima de incorporación al mundo laboral. Hacer obligatoria la enseñanza hasta los 16 supone un mal insufrible para los chicos que no quieren seguir estudiando y mucho más para los que quieren hacerlo, porque los primeros, encerrados en aulas-cárceles, no se lo permiten a los segundos, impiden constantemente al profesor el normal desarrollo de su docencia. A partir de los 14 se tendrá acceso también a una enseñanza profesional práctica.

3. El bachillerato necesita tiempo. Un bachillerato de dos años es absolutamente insuficiente. Absolutamente, insistimos. Tendría que ser de al menos cuatro años. Con la suficiente optatividad pero sin una división entre las mal llamadas *letras y ciencias*. Si perdemos el estudio del latín, el griego y sobre todo de los clásicos, perderemos nuestras raíces culturales occidentales. Pero si por otra parte perdemos el estudio de la geometría, perdemos lo mismo, la propia racionalidad, incluso el propio paradigma de ella. Alain lo dice con más claridad y con mayor rotundidad que nosotros: *“Encuentro ridículo que se deje la elección a los niños o a las familias de aprender una cosa más bien que otra. Ridículo también que se acuse al Estado de querer imponer esto o aquello. Nadie debe elegir, pues la elección ya está hecha. Napoleón, creo recordar, dejó dicho en dos palabras lo que todo hombre debe saber lo mejor posible: geometría y latín. [...] Quien no tiene ninguna idea de la necesidad geométrica no comprenderá tampoco la idea de necesidad exterior. [...] Así pues, poca ciencia, pero una buena ciencia, y siempre las demostraciones más rigurosas. [...] Resulta muy curiosa la decisión de que un niño va a quedarse sin saber geometría porque le cuesta comprenderla; que le cueste comprenderla es señal de que habrá que hacérsela comprender pacientemente. Tales no conocía en absoluto la geometría que conocemos ahora;*

pero la que conocía, la conocía bien. De modo que la menor idea de la necesidad ilumina toda una vida."¹.

El bachillerato no debería estar orientado explícitamente a la adquisición de conocimientos o destrezas técnicas, pensando en el inmediato mercado laboral o en seguir estudios superiores, sino que, sin olvidar eso, desde luego ambas cosas son importantes, debería estar orientado, sobre todo, a la formación de ciudadanos y habría que procurar que todos los jóvenes lo cursasen en lo posible. La vida humana no se reduce a la vida laboral por muy importante que ésta sea, por tanto, la enseñanza tampoco debe reducirse a ella. ¿Cuántas más cosas hacemos en la vida que trabajar? Tantas cuantas debemos saber controlar y tantas, entonces, como debemos enseñar. Y éstas, además, suelen ser la más placenteras. Es más, ¿por qué limitar el pensamiento de cada cual a su propio oficio y no brindarle la oportunidad de ir más allá? Qué vida más insignificante y exigua sería esa reducida al mero mundo laboral, a una especialidad laboral. ¡Qué pobreza de espíritu! ¡Qué comprensión más limitada y superficial podría tener esa persona ineducada fuera de su ámbito de especialidad!

4. Ofertar una formación profesional básica, ya a partir de los 14 años para los que no quieran o no puedan realizar bachillerato, y otra más avanzada para los que, después de terminar bachillerato o la formación profesional básica, no quieran entrar en la universidad. Una formación especializada, práctica, valorada académica y profesionalmente, y, por ello, con acceso al mercado de trabajo e incluso a la universidad. Es decir, una enseñanza con más futuro que la actual ESO, que al estar vaciada de todo contenido, no habilita al joven para absolutamente nada.

5. Rigor y selección en el paso a la universidad. Habría que realizar un examen de Estado común para todos los estudiantes españoles al terminar el bachillerato (quizá también habría que hacer otro al iniciarlo) que diese acceso a todas las universidades. Esas pruebas, que sería selectivas y meritocráticas, haría que todo eso se tomase en serio.

6. Una enseñanza primaria y secundaria gratuitas o, casi mejor, testimonialmente semigratuitas (lo absolutamente gratuito no se suele valorar en absoluto) pero con una

¹.- Alain, *Charlas sobre educación. Pedagogía infantil*. Ed. Losada, Madrid, 2002, p. 65 y ss.

política de becas centrada en la valoración de aquellos estudiantes que no tengan medios económicos para continuar sus estudios pero, a la vez, demuestren tener no sólo suficiente capacidad, sino también suficiente voluntad para continuarlos. Y ambos requisitos deberían darse a la vez. Porque a decir verdad, casi siempre faltan más merecedores becarios que becas.

7. La educación debe buscar la excelencia y ésta debería ser mayor cuanto mayor fuese el nivel en el que nos situemos. Debe ser más meritocrática, tanto para los alumnos como para los profesores. Por lo tanto, para conseguirlo habría que estudiar qué circunstancias ayudarían a lograr eso. Por ejemplo:

7.1. Disminuir la ratio en el aula. Eso permitiría una enseñanza más personalizada y adaptada al momento y al alumno. No podría haber, al menos en la enseñanza media, más de 15 o 20 alumnos por aula. Incluso en algunos casos se podría dejar el número flexible según la atención que necesitasen los alumnos de acuerdo a sus capacidades y a sus necesidades.

7.2. Aquella actitud que defendía Horacio ya en el siglo I a. C. y que se refleja en el viejo aforismo: *“prodesse et delectare”*, *“enseñar deleitando”*, se sigue, con más ardor ahora que nunca, aplicándolo a la enseñanza. Sin embargo, consideramos que se trata de un principio relativamente blando. Eso no quiere decir que seamos partidarios de que la letra con sangre entra, nada de eso. Pero se trata, sin duda, de un principio perverso. Si lo aplicas terminas enseñando sólo aquello que gusta. Si haces eso, como profesor estas perdido, pero como alumno estás perdiendo el placer, más elevado sin duda, de conseguir algo de valor. Lo cual, sin duda, termina produciendo más satisfacción. Lo difícil es conseguir que los alumnos se interesen por aquello que no les gusta y, además les exija esfuerzo. La enseñanza no es un entretenimiento, por eso hay que desarrollar entre los alumnos y padres no sólo la llamada *“cultura del esfuerzo”*, que sin duda es necesaria, pero es sólo una condición *sine qua non* para la consecución de unos resultados, que es lo que se les va a medir. De modo que el alumno debería demostrar, mediante una evaluación objetiva, de cada asignatura y en cada curso y, por qué no, en determinadas etapas si se considerase necesario, mediante una evaluación universal y estatal que fuese para todos los alumnos igual, su aptitud y su nivel en la adquisición de conocimientos.

Si es evidente que hay que cuidar muy mucho la igualdad de partida, lo que se conoce como *la igualdad de oportunidades*, es decir, nadie debe contar con privilegios, no será menos importante el procurar, en lo posible, que también lo sea la equidad en la consecución de resultados. Con esto queremos decir que consideramos que los conocimientos son el centro por excelencia de la enseñanza y su adquisición lo que ha de marcar la excelencia de los alumnos si llega el caso, pero a sabiendas de que habrá un número de alumnos que seguramente no podrán alcanzar los objetivos marcados. Esos alumnos tendrán que atenerse a programas especiales: atendiendo no sólo a sus necesidades y a sus posibilidades, sino también a su disposición hacia el estudio. Otro problema es qué tipo de titulación habría que darles a aquellos que no alcanzasen los conocimientos mínimos al final de curso o de etapa, porque no podría ser la misma que la de los demás que sí han alcanzado los conocimientos mínimos o incluso han demostrado su excelencia.

Habría que procurar que cualquier alumno pudiera desarrollar sus capacidades con independencia del nivel económico o cultural de partida e incluso con independencia también, en lo posible, de sus limitaciones. Que sean los alumnos, libremente, de acuerdo a su voluntad y sus capacidades, los que decidan a dónde y hasta dónde llegar: *“de cada cual según sus capacidades”*². Si hacemos que el sistema educativo sea igualitarista, que no es lo mismo que equitativo, terminará haciendo iguales a los individuos pero por abajo, iguales en su ignorancia. No, la educación si no es exigente, no puede cumplir su función, la de procurar los medios a aquellos que quieran utilizarlos. Ha de romper los límites que vienen impuestos por las circunstancias de las personas o familias (nivel económico principalmente, nivel cultural, etc.) y procurar su accesibilidad al nivel de exigencia y de vida que cada uno pueda dar o quiera alcanzar. Sólo la buena educación, el buen aprendizaje debería convertirse en un sistema de igualdad de oportunidades (que no igualitarista) en el ascenso a una posición social. Que sea el nivel educativo logrado y no el origen social o económico lo que determine el nivel al que cada ciudadano llegue, por ejemplo, a la hora de elegir su profesión o, en definitiva, de promocionar en la sociedad.

² - San Mateo 25, 15. *Parábola de los talentos*. Como sabemos de aquí sacó Marx su sonora y tan comentada sentencia: *“De cada cual según su capacidad, a cada cual según sus necesidades”*.

No se puede abandonar a un alumno que no tenga los suficientes recursos. Si quiere estudiar y da muestras de su valía, habrá que ayudarle en lo posible a lograr un nivel que por cualquier razón no hubiera podido alcanzar sin ayuda, sea ésta económica (becas) o profesional (psicológica, por ejemplo o simplemente la ayuda de un profesor de apoyo, que suele ser más efectiva). Si dejamos a los alumnos que quieren alcanzar un nivel determinado, abandonados a la enseñanza privada (colegios privados, clases particulares, etc.), en el fondo estaríamos propiciando la igualdad de oportunidades sólo a medias. No se puede dejar desamparados a los alumnos que necesiten ayuda después de las clases. Principalmente porque a la mayor parte de ellos, lo que les falta no es inteligencia, sino voluntad, dedicación y una cierta predisposición. Algo que se cura con una pequeña vigilancia o con una mera atención más personalizada. Sería la mejor manera de no tener que hacer adaptaciones curriculares. Las leyes de enseñanza, si fuesen realmente democráticas, deberían cuidar esto con más atención. De lo contrario los beneficiarios últimos de la enseñanza terminarán siendo sólo unos pocos (oligarquía o aristocracia pedagógicas), que haría que nuestra sociedad fuese menos equitativa y por ende más injusta.

Ocurre sobre todo con las asignaturas que tienen cierto prestigio social, matemáticas, inglés, física y química, que las familias se ven forzadas a llevar a sus hijos a alguna academia o clase particular. Lo idóneo quizá sería disponer de unos profesores para que todos aquellos alumnos que tuviesen cualquier tipo de dificultad del tipo que fuese, pudiesen asistir a clases de refuerzo, de intensificación, de técnicas de estudio, de ayuda para hacer los deberes. *Profesores de cercanía* podríamos llamarlos, en definitiva verdaderos maestros para ayudar a esos alumnos, generalmente desmotivados, que no necesariamente irían ahí porque fuesen rezagados, que también, por qué no, sino porque quisieran alcanzar la excelencia o quisieran conseguir, simplemente, un hábito de estudio que de otra forma no podría adquirir por sí mismos, principalmente por falta de tiempo o dedicación sosegada. De esta manera, en las clases el profesor podría exigir realmente el nivel esperado y deseado para cada curso, lo cual haría a cada grupo más uniforme. Si el profesor no puede exigir cierto nivel, si el profesor no puede suspender porque el sistema termina aprobando a cualquier alumno que sepa reclamar una programación con algún defecto de forma, protestar o incluso denunciar a un profesor despojado de autoridad y defensas, nadie

se puede creer el valor de la enseñanza y ésta termina por no valer nada, que es lo que está pasando ahora.

8. Incrementar el número de profesores así como mejorar su formación, sobre todo en sus disciplinas y su respectiva didáctica (no decimos pedagogía), sino la didáctica específica de cada asignatura. Dotarle de verdadera experiencia con tutores experimentados en el aula. Sólo el aula da la suficiente experiencia para el aula, no el estudio de la pedagogía hecha por pedagogos que en muchos casos no han pisado el aula jamás.

9. Desaparición paulatina, pero completa, de los conciertos educativos con la enseñanza privada casi siempre de carácter religioso. Eso hace que casi todos estos colegios oferten de manera exclusiva, no optativa, la asignatura de religión, lo cual es impropio que se haga con dinero público.

De esa manera se evitarían posibles prebendas y potenciales elitismos (la escuela pública es la que acoge a la mayoría de los inmigrantes) o discriminaciones (cuota-donación voluntaria-obligatoria), se garantizaría mucho mejor la igualdad de oportunidades para los alumnos, así como una mejor cohesión social y una mayor equidad y uniformidad educativa, lejos de adoctrinamientos religiosos e ideológicos. Es impropio y contradictorio que haya una educación privada sostenida con fondos públicos en la que se juega con otras reglas, se selecciona a los alumnos de otra manera y, sobre todo, no se selecciona a los profesores de la misma manera que a los de la enseñanza pública. ¿Cómo es posible que unos hayan de pasar por una oposición selectiva y otros, en cambio, sean seleccionados a dedo generalmente por razones ideológicas, de padrinazgo o amiguismo?

Y esta situación no tiene visos de revertirse, al contrario. La enseñanza pública no se fortalece regalando títulos a todos los alumnos que den muestras de madurez, es decir a todos, principalmente a los que no tienen recursos, que son los que van mayoritariamente a la pública, lo cual, a la postre, termina por beneficiar a la enseñanza privada. De este modo la enseñanza ha dejado de ser el ascensor social de las clases más desfavorecidas.

10. Por último, para completar estas propuestas en forma de decálogo, creemos que sería necesario, en favor de una educación más materialista, defender una *mayor potenciación de la educación del cuerpo*, es decir, de la *educación física*. Si somos cuerpos,

la educación de éste va a ser una educación imprescindible. No podremos lograr el desarrollo completo de la personalidad de nuestros alumnos, como dice la *Constitución* y todas nuestras leyes educativas, sin tener en cuenta la individualidad corpórea operatoria. De modo que entendemos que la *educación física*, que no sería más que una parte de la educación ética (pues la principal virtud, dice Espinosa, es la *fortaleza*, pero cuando va referida a uno mismo se llama *firmeza*) sería la asignatura idónea para promover aspectos centrales, tales como: la salud física, el equilibrio, tanto psíquico como de la voluntad, así como el desarrollo personal y de colaboración social (promoviendo, por ejemplo, deportes de equipo). La educación física contribuiría, junto con la filosofía moral, a la construcción personal, social, psíquica, del cuerpo y contribuiría a construir una identidad única, personal, integral y plena. Es decir, la educación física no es sólo física o meramente corpórea, mecánica o motriz como se quiere entender a veces, lo cual de por sí ya no sería poca cosa, sino que de inmediato la propia actividad del cuerpo, educado en la propia gestión de su firmeza, se convierte en trascendental, trasciende la propia corporeidad. Ésta asignatura sería, pues, un complemento ideal para perfeccionar el rendimiento en el ámbito educativo intelectual, que, por lo que parece, siempre ha sido el que más potenciado ha quedado en todos los proyectos educativos, pero también serviría para educar la voluntad, algo más difícil si cabe que la educación intelectual.