

Vivimos en tiempos de cambios sociales, económicos, políticos y culturales tremendamente acelerados. Si bien es cierto que hay centros escolares –los aquí presentados bajo la etiqueta de democráticos- que responden satisfactoriamente a tales cambios, casi todo parece apuntar a que la escuela está quedando desfasada con relación a la sociedad a la que sirve.

Si tomamos en consideración las exigencias del mercado de trabajo, tenemos que garantizar el éxito escolar para todo el alumnado. Tal éxito consiste en haber obtenido como mínimo el título de bachiller o el de la formación profesional de grado medio. España está muy lejos de conseguirlo, incluso para la población activa más joven. No podemos condenar a nadie, y mucho menos a un porcentaje significativo de un grupo generacional, a ocupar de por vida los puestos de trabajo peor remunerados y más agotadores física y psíquicamente. Contar con un nivel mínimo de titulación educativa permite albergar la expectativa de cambiar de empleo, de prosperar y de continuar estudiando. Estamos en un escenario en el que quienes han nacido en este siglo tendrán una esperanza de vida cercana a los cien años, lo que puede significar una vida activa media más larga que la actual y, en consecuencia, la necesidad de estar en condiciones de adaptarse a cambios laborales constantes. Como se ha mostrado en este libro, los datos de que disponemos apuntan a que es preferible el título de Bachiller al de los Ciclos Formativos de Grado Medio. Cosa distinta sucedería si estos ciclos cambiaran sustantivamente sus contenidos y dejaran de ser una vía formativa para los alumnos de menor nivel –y, por tanto, estigmatizada-.

En general, los sistemas educativos cuentan con un excesivo número de asignaturas y cada una de ellas trata de cubrir una cantidad prácticamente inabarcable de contenidos. A ello se añade, quizás como resultado de tal exceso, el recurso a su mera memorización que es, en el caso de España, abusiva. Es posible que esto pueda guardar relación con el hecho de que el acceso a una parte muy significativa de los cuerpos de élite de la Administración se basa en la superación de exámenes en los que lo fundamental es haber memorizado centenares de temas. Esto es muy claro en las oposiciones, entre otras muchas, a abogados del Estado o a la judicatura. Se trata de una forma de promoción social que desincentiva que parte de nuestros estudiantes más brillantes y más trabajadores se dediquen a tareas en las que prime la innovación y la creatividad.

Son tantos los contenidos que hay que abarcar que muy posiblemente al profesorado –incluso al más innovador- no le quede más remedio que reducir la enseñanza

a la transmisión de conocimientos a los alumnos. Es muy probable que mucha de la responsabilidad sobre esta forma de actuar recaiga sobre la universidad. Al fin y al cabo, este es el lugar en el que se forman todos los docentes. Si lo que los futuros enseñantes ven en las aulas universitarias es a un profesor –mayoritariamente varón- encaramado a una tarima desde la que se dedica a perorar incansablemente, parece lógico que conviertan a este proceder en su norma de actuación una vez que aterrizan en las aulas como enseñantes. Quizás debería haber dedicado un capítulo de este libro a la docencia universitaria. Sin embargo, no lo he hecho porque carecemos de investigaciones sistemáticas sobre la docencia en la universidad, institución en la que se pueden enseñar disciplinas tan dispares como la medicina o el diseño de vídeo juegos. E incluso dentro de una misma titulación puede haber una gran variedad en los modos de enseñar y de aprender. No es lo mismo, por ejemplo, aprender medicina en un hospital mientras se cursa en grado en esta disciplina que hacerlo en un aula convencional en el primer curso de esta carrera.

La consecuencia de todo esto es la sobrecarga de deberes –y de tiempo dedicado a su realización- que padece nuestro alumnado. Una vez más, tropezamos con tareas repetitivas carentes de interés y de relevancia para el futuro profesional de nuestros menores. En estas condiciones no resulta extraño que el modo en que nuestra administración educativa trata de comprobar el grado de adquisición de conocimientos por parte del alumnado no sea otra cosa que el plantear la realización de test repetitivos en los que se busca averiguar si el alumno es capaz de suministrar la respuesta acertada a las cuestiones planteadas. Las lecciones que podemos aprender sobre las pruebas externas en los Estados Unidos aconsejarían erradicar definitivamente la tentación en que ha incurrido la LOMCE de implantar algo parecido en España.

Necesitamos un profesorado que sea capaz de plantar cara a este sistema absurdo, capaz de conquistar cuotas de autonomía democrática que le permita cambiar el modo en que funciona la educación. Sabemos que el profesorado está insatisfecho con su formación inicial y –en el caso de la enseñanza pública- con unas oposiciones que no garantizan que quienes las aprueban sepan ejercer cabalmente la docencia. Por fortuna, y gracias a informes como el PISA, nos es factible conocer con relativa facilidad cómo hay países que son capaces de combinar una educación de excelencia con el éxito escolar para todos. El sistema educativo finlandés destaca por el excelso cuidado que se pone en la formación del profesorado desde el mismo momento en que quienes desean dedicarse a esta profesión entran en la universidad. Para ser un buen profesor no basta con haber

obtenido notas altas en la secundaria superior o haber hecho un buen examen de selectividad. Se precisan otras cualidades a veces no tan fáciles de estandarizar como ocurre con las calificaciones. Quizás una entrevista –cosa que, sorprendentemente, se hace con los alumnos que desean acceder a la universidad por la vía habilitada para los mayores de cuarenta años- y la redacción de algún escrito pueden ser recursos de gran utilidad. A ello hay que sumar cuestiones abordadas en este libro como las del periodo de inducción, la asignación a un centro concreto o la formación permanente.

En lo que se refiere a las familias, hemos visto que el grado de participación en los mecanismos de control y gestión de los centros es, por decirlo de un modo suave, decepcionante. Más éxito parece tener el discurso favorable a la elección de centro. No obstante, tal señuelo en favor de la libertad –y a falta de medidas complementarias- se convierte en un elemento que agranda las ya de por sí enormes desigualdades sociales ante la educación.

Pese a no aparecer en los medios de comunicación como un tema estelar, la cuestión que más ha movilizado a padres y profesores ha sido la del paso de la jornada partida a la continua. Nunca –al menos en la historia reciente de España- se ha visto tal interés por parte del profesorado en informar –casi siempre sesgadamente - y movilizar a las familias, ni siquiera ante temas aparentemente mucho más importantes como pudieran ser unos cuantos de los tratados en este libro. Creo que el daño que esto ha causado a la escuela pública será muy difícil de reparar.

Mi impresión es que el grueso del debate educativo en España está anclado en problemáticas que vivimos desde el comienzo de la Transición (quizás se debe a que quienes tienen más capacidad para crear opinión eran jóvenes en aquel entonces). Pienso en cuestiones como la del porcentaje de escuela privada con respecto a la pública o la presencia de la religión. Sin duda, son temas que hay que abordar. Pero esto se hace a costa de orillar otros, no menos importantes, como los de la repetición de curso, la inexistencia en la práctica de proyectos educativos de centro, el currículo excesivo o el modo en que se enseña. Creo que esto es algo que se ha visto muy claro en las más de ochenta comparecencias de muy diferentes especialistas y representantes de la comunidad educativa en el parlamento español a lo largo de 2018 con motivo del intento de un pacto sobre la educación. Las primeras correspondieron a los distintos grupos representados en el Consejo Escolar de Estado: sindicatos, patronales, confederaciones de padres, asociaciones de alumnos, etc. En ellas se abordaron, básicamente, las discrepancias que

colean desde el inicio de la Transición. Las siguientes plantearon cuestiones radicalmente distintas como las de la escasa presencia de la educación física en nuestra escuela, la repetición de curso, los itinerarios escolares, la docencia de las Matemáticas, etc.

Ahora mismo, la sociedad española se encuentra en una situación de impase. Cierta izquierda –en la que habría que incluir a quienes se denominan a sí mismos “la comunidad educativa”- desea un retorno al pasado anterior a la aprobación de la LOMCE, como si aquello fuera una arcadia en la que florecieron la escuela pública y la igualdad. En mi opinión, habría que aprovechar la coyuntura actual para replantearse el funcionamiento de la escuela pública -y preguntarse por qué no resulta atractiva para tantos de nuestros conciudadanos- y el de la escuela en general. Si bien es cierto que la escuela pública está abierta a todo el mundo, el fracaso escolar sigue allí también unas marcadas líneas clasistas, de las cuales la institución no parece sentirse responsable. Como hemos visto, la escuela –especialmente a la altura de la secundaria- se protege de los malos alumnos enviándolos a itinerarios educativos de segunda categoría.

Mientras tanto, la mayoría de nuestros alumnos salen de la educación secundaria superior sin saber expresarse correctamente por escrito y oralmente –y, además, de hacerlo en un idioma extranjero-, de expresarse en público, de organizar un argumento, de saber buscar y sistematizar la información y sin haberse convertido en lectores habituales de libros y periódicos de información general.

Tenemos multitud de ejemplos de países que han sido capaces de cambiar las tornas. Sin irse demasiado lejos, Alemania reaccionó frente a sus pésimos resultados en el primer informe PISA introduciendo cambios que se notaron al cabo de muy pocos años. Lo mismo cabe decir del reciente progreso de nuestro vecino Portugal.

Hay quien considera que la clave de nuestro malestar educativo radica en la proliferación de leyes que no son otra cosa que el fruto de la ausencia de un pacto educativo. Las leyes por sí solas no cambian la realidad. Pese a tanto cambio legislativo, la escuela funciona básicamente igual que hace décadas. Como hemos visto, las diferencias entre la derecha y la izquierda son difícilmente superables. La LOGSE fue una ocasión de oro para conseguir una educación de calidad para todos. Sin embargo, el poder político de la época, timorato y desnortado, no fue capaz de cambiar radicalmente el sistema de acceso a la profesión docente o de combatir los corporativismos en defensa de esta o aquella asignatura.

No se me escapa que vivimos tiempos difíciles en los que los grupos privilegiados –a los que yo mismo pertenezco- conciben la educación como una plataforma para que sus hijos hereden la posición social y el nivel educativo de sus progenitores. Cada vez es mayor la angustia que sienten las familias por los estudios de sus hijos y en estas condiciones la idea del bien común salta por la ventana. Esto es lo que puede estar sucediendo en ciudades como Madrid –al igual que ha sucedido en otras partes- con las políticas de distrito único de escolarización, las cuales conducen a la huida de las familias de clases populares más comprometidas con la educación de sus hijos hacia escuelas de barrios acomodados o aquellas que, simplemente, gozan de cierto prestigio.