

DE LA CALIDAD DE LA ENSEÑANZA Y OTROS EMBELECOS

A lo largo de los editoriales de *Con Ciencia Social* hemos intentado mantener un hilo conductor con el que se haga visible la compleja trayectoria de Fedicaria y, al tiempo, tomar el pulso al presente que construimos con un ritmo periódico tan “natural” y tan arbitrario como es el de cumplir un año más junto a la vida de nuestra revista.

Ya en el número anterior nos ocupábamos en discernir las nueces de los ruidos procedentes del campo de batalla donde, con pertinaz recurrencia, acuden las formaciones ideológicas y políticas (Iglesia católica incluida) herederas de viejas tradiciones hispanas y que bien podrían identificarse con el liberal-socialismo laico y republicano y las hueste eclesial-conservadoras. Independientemente de las denominaciones que empleemos, los bandos en liza quedaban bien expresados en la batahola de un largo debate preelectoral caracterizado por un bipartidismo que los resultados del pasado 9 de marzo de 2008 no han amortiguado en su representación parlamentaria, sino todo lo contrario. La anunciada asignatura de *Educación para la ciudadanía* era comentada en el anterior editorial con la imagen de la tormenta en un vaso de agua. Queríamos llamar la atención sobre su irrelevancia en la fortaleza de la cultura práctica de la escuela, de su inocuo efecto en una supuesta formación de sujetos críticos y democráticos. Pero, al mismo tiempo, no despreciábamos la importancia del debate en el campo simbólico y los efectos que pueden tener los esquemas que del mismo se derivan. Sobre este tipo de invenciones y cascarilla ideológica se han levantado las barbaries que nunca debemos olvidar.

Pero, en fin, la distinción entre la enseñanza en sus contextos reales y los imaginarios es parte de una crítica siempre necesaria, pues los problemas y preocupaciones de expertos en la tecnocracia educativa y su correlato en los oficiantes de la opinión mediática se dan en una estratosfera que muy poco tiene que ver con los problemas y preocupaciones de la vida real en los centros docentes. Si resulta un sarcasmo ver el uso que el viejo y el nuevo conservadurismo hacen de la idea de libertad y de la familia como su máxima valedora en el debate sobre educación, las ilusiones sobre la escuela como agente principal y garantía de formar ciudadanos democráticos hemos de ponerla también bajo sospecha. Ni la educación institucional goza de tal poder

tanto en acción como en potencia, ni tampoco en esa metafórica acción conjunta y acordada de “toda la tribu” que ha logrado tanto éxito mediático podremos confiar el triunfo de los valores cívicos en un mundo mejor (¿dónde está la tribu en una sociedad fragmentada, recorrida por mil formas de dominación y de conflicto, cuya complejidad sólo se puede vislumbrar con radiografías del poder muy afinadas). El compromiso de la crítica obliga a rasgar y deshacer sin piedad el velo de la ideología pues éste, como el tapiz de Penélope, se recompone permanentemente en las sombras de la noche.

Precisamente son las formaciones ideológicas dominantes (hegemónicas en el sentido gramsciano) las que recomponen y esparcen sus mitos sobre consensos muy generales. El mito de la *calidad* de la enseñanza es posiblemente el más descollante en nuestros días. De la calidad de la educación y otros embelecos hemos de ocuparnos a continuación aunque sólo sea para enfrentar tópicos alarmistas, para contrarrestar los manejos que a su amparo perpetra el mercado, para cuestionar el oportunismo de algunos discursos partidarios o los refuerzos que la tecnoburocracia recibe de ámbitos academicistas empeñados en aportar “la” solución desde las ciencias pedagógicas.

Al criticar *el mito de la calidad* no estamos ignorando la perogrullada de que existen diferencias en los recursos materiales y humanos, en los niveles de instrucción alcanzados o en otras variables que, en términos muy llanos y comprensibles, puedan asociarse a situaciones mejores y peores, más o menos deseables. El mito consiste en la invención de “verdades” ahistóricas y simples, carentes de problematización y que vienen a servir de coartada y de pantalla de las políticas de la cultura ocultando su trastienda, ocultando las explicaciones de su misma invención. Sólo podremos apuntar aquí algunas pistas al respecto con la intención de esbozar líneas de reflexión que, al menos, estorben las derivaciones más dañinas del mito en el presente.

En 2007 se hizo público un nuevo Informe PISA dando pie a que se reabriera por aquí la polémica en la que todos disparaban con la “la inapelable razón de los datos fríos y la racionalidad de expertos neutrales”. En nuestro país, la idea del fracaso, de crisis y otras *débâcles* se ha propagado con especial facilidad. Es decir, todo el círculo semántico de la alarma para que políticos, expertos y cualquiera pueda esgrimir sus salvadoras sentencias a favor de una pérdida *calidad* o, si se quiere, para afrontar “el reto inaplazable de una calidad que exige la educación del siglo XXI en un país moderno como el nuestro”. Nada nuevo, si recordamos, por ejemplo, el agudo pensamiento crítico de Carlos Lerena. Efectivamente, cuando al inicio del ciclo

reformista del último tercio del siglo pasado, la *cantidad* (escolarización universal) fue una atalaya a punto de conquistar, empezó la preocupación por la *calidad*, reflejándose así en la educación la imagen de progreso especialmente ligada a la cultura del capitalismo en los países desarrollados. El poder invasivo de la ideología contamina las altas esferas, a los mediadores, a los equipos directivos de centros de enseñanza y a los padres que buscan con afán (aunque de acuerdo a las expectativas de su segmento social) la mejor *calidad* en el supermercado escolar. Ante las voces de alarma sobre el descenso de la calidad educativa, bastaría recomendar documentarse en nuestra historia escolar para poder contemplar la cuestión con cierta perspectiva. Sin cultivar, ni mucho menos, la autocomplacencia del presente, puede afirmarse que nunca ha habido tanta escuela y tan dotada de recursos; nunca ha habido maestros más preparados y cumplidores de su oficio que ahora, tanto en términos relativos como absolutos. ¿Puede pensarse con un mínimo rigor que el conjunto de la población que ha terminado su periodo de escolarización obligatoria actualmente presenta un bagaje de conocimientos inferior al de otros tiempos? No obstante, para contener vanidades y celebraciones triunfales, si a diferencias entre países desarrollados nos referimos, no conviene atribuir a reforma educativa alguna, ni a modelos psicopedagógicos, ni a diseños curriculares, ni a políticas organizativas, los puntos que más arriba o abajo se detectan en los resultados de evaluaciones como la del Informe PISA. A diferencia de la mayoría de interpretaciones más pegadas a ideas preconcebidas o deseos políticos, esta otra que señala la independencia (indiferencia) entre los resultados escolares y las políticas educativas es la que, a nuestro entender, merece más credibilidad, tal y como ha sido expuesta y fundamentada, por ejemplo, por Julio Carabaña¹. Tan aparatoso trabajo de evaluación comparativa de la OCDE no identifica finalmente las causas de las diferencias, y, por otra parte, sí desacredita la

¹ El sociólogo J. Carabaña ha difundido para el gran público sus conclusiones en el diario *El País* (28-4-2008), y, de forma amplia y detallada en un estudio —*Las diferencias entre países y regiones en las pruebas PISA*— que se encuentra disponible en <http://www.colegiodeemeritos.es/>. Entiende el autor que los estudios PISA (*Programme for International Student Assessment*) son buenos en lo descriptivo, deficientes en lo explicativo y básicamente irrelevantes como guías para la acción. Trabajos de interpretación crítica como éste han de hacerse con reposo y fundamento, al contrario de lo que otros publicasen apresuradamente, como J. A. Aunión, también en *El País* (5-12-2007), que por precipitación y superficialidad propenden a decir lo que el autor y la susbyacente posición ideológica “quiere que diga” el Informe PISA.

relevancia de teorizaciones pedagógicas o políticas educativas. Es decir, vacía de sustancia el ruido de la batalla.

Tampoco las evidentes diferencias cualitativas que se detectan a lo largo de amplios periodos de tiempo (en nuestro país o cualquier otro), son especialmente debidas a las reformas educativas. Hablamos, claro está, de cambios históricos. Y decimos que las reformas más que ser causa de tales cambios son resultado y reflejo normativo de los mismos; de los cambios económicos, sociales, culturales que con un ritmo más o menos acelerado acontecen en una sociedad, y, por tanto, en el sistema educativo que forma parte de la misma.

Pero la calidad y otros inseparables conceptos como el del fracaso o el éxito escolar siguen agitando el debate educativo (por no hablar de la evaluación, el esfuerzo, la igualdad de oportunidades, la atención a la diversidad, etc.). El fracaso, por ejemplo, como indeseable hecho a remediar es, sencillamente, tan imprescindible en el sistema como que sin fracaso no habría éxito, no habría examen, ni selección, ni mérito personal, ni carrera escolar que naturalice en resultados y títulos las diferencias determinadas por las desiguales condiciones sociales. Es decir, no habría escuela tal y como ésta se configura en el modo de educación tecnocrático de masas. Ya advirtió de todo esto la sociología crítica de la educación y no es este lugar para mayor abundamiento.

Con las consideraciones precedentes no sólo queremos recordar imprescindibles miradas desmitificadoras sobre el arbitrario concepto de *calidad* educativa. La intención es también advertir y cuestionar radicalmente al menos dos consecuencias concretas en forma de disposiciones administrativas que se están introduciendo o se prepara su introducción, sin que veamos surgir mayores resistencias. Ambas afectarían al profesorado y a la vida de los centros de enseñanza, y las dos se sustentan en la misma creencia sobre la culpa de los maestros, sobre el supuesto de una *nueva* falta de responsabilidad profesional o un escaso grado de compromiso y dedicación. Por un lado estaría la obsesión burocrática por la evaluación de resultados en los centros y en cada ámbito administrativo, la imposición de controles y autoexámenes para medir la eficacia, planes de mejora de la calidad, abundantes papeles a cumplimentar, informes y memorias en atosigante abundancia. Por otro lado una campaña “teórica” justificatoria de una-otra carrera docente, un *fordismo* de nuevo cuño por el que se impondría la segmentación del profesorado (retribuciones diferenciadas incluidas) en función de su ejemplar dedicación, compromiso,

cualificación, etc.. La perpetración de unas y otras medidas “por la calidad” podrían ir en conjunto o por separado. Su complementariedad es evidente². Y bien se sabe que un colectivo de trabajadores (el docente en nuestro caso) se resistirá menos a ser fragmentado si previamente ha participado, en aras de la *calidad*, en procesos evaluadores y asume las “evidencias” de los resultados. Tanto maestros como alumnos, mediante procesos examinatorios, acaban asimilando sus sentencias y las correspondientes consecuencias clasificatorias.

A los que suscribimos estas líneas no nos compete de forma específica abordar los problemas laborales y profesionales derivados de esas políticas educativas (los sindicatos de enseñanza habrán de pronunciarse). Sin embargo, bien podemos advertir (en los límites de estas líneas no puede hacerse más), con la autoridad procedente de una dilatada trayectoria de estudio y experiencia profesional, que no hay fundamento histórico ni otro que aporten estudios comparados para asegurar correlaciones incontestables entre este tipo de medidas y mejoras en la educación. Por el contrario, esta clase de remedios pueden ser peor que la enfermedad y en el interior de la cultura práctica de la escuela pueden actuar como un palo en un avispero.

El renacido culto a la eficacia y a la rentabilidad medida en términos de calidad ha engendrado ya los primeros ensayos. Por ejemplo en Castilla y León diversas programas de evaluación y un discutido “Plan de éxito escolar” que ha sido motivo de incomodidad en los colegios e institutos; y en Andalucía el “Programa de Calidad y Mejora de los Rendimientos Escolares” ya está en marcha incluyendo nuevas retribuciones económicas para algunos profesores³. Y citamos los casos de dos comunidades autónomas gobernadas, respectivamente por el PP y por el PSOE porque con ello se ilustra un análisis de mayor calado: el mito de la calidad contribuye

² En el ya mentado artículo de A. A. Ainión se llega a decir que «los expertos [así, en plural absoluto] se quejan de que los centros y profesores no se evalúan»; con mención especial a la tesis acusatoria que el sociólogo Mariano Fernández Enguita publicita con tesonera obsesión desde hace unos años: «los directores no pueden dirigir y los centros y profesores no están sometidos a responsabilidad alguna por hacerlo bien o mal». Es decir: desde instancias académicas hace tiempo que se pergeña un discurso sociológico de la educación que allana el terreno para la adopción de medidas que ajusten las cuentas, en aras de la calidad, al agente más sospechoso: el profesorado. No tenemos duda sobre la facilidad con las que tales medidas pueden venderse dentro y fuera de la *comunidad escolar*.

³ La situación ha sido denunciada por Javier Merchán en el *Diario de Sevilla* (3-3-2008), y desde convicciones afines a las que aquí se han apuntado, el mismo autor hacía un análisis más general, *El giro de la política educativa en España* (4-6-2008), disponible en <http://www.rebellion.org/noticia.php?id=68326>.

junto a otros a nutrir un nuevo consenso político-educativo que se erige como hegemónico en el presente. En efecto, tras las descalificaciones contra las reformas socialistas que repite machaconamente la derecha, y tras la abominación del “lenguaje-LOGSE” (a la cual se han unido voces desde alguna que otra posición “más a la izquierda”) en lo sustancial y en la práctica la estirpe del conservadurismo que representa el PP ha asimilado el reformismo de la LOGSE. ¿Puede acaso decirse que la LOCE que ideara el PP era una norma que desarbolaba los principios escolarizadores y la estructura del sistema que estableciera la LOGSE? Creemos que no. Pero la cáscara retórica en la se articulan embelecos como la calidad de la enseñanza ha mantenido la confrontación simbólica del bipartidismo hispano, con el riesgo de que las sucesivas reformas desgasten la credibilidad de unos y otros. Así, se reclama por doquier un “pacto” y la vigente LOE viene a ser en un sentido real *la ley del empate tecnocrático* entre la derecha y la izquierda. Otra cosa es que ello signifique el final de la “guerra escolar” en nuestro país, pues eso no se vislumbra en el horizonte.

La reflexión sobre el ciclo reformista de los últimos treinta y tantos años ha ocupado la atención de Fedicaria desde distintos ángulos, y nos aconseja que debe procederse en los análisis de forma minuciosa y afinada, discernir entre los cambios económicos, sociales y culturales que conllevan cambios escolares finalmente reglamentados en las “grandes reformas” y aquellas disposiciones que pueden introducir modificaciones efectivas en cualquier sentido (también en los no deseables). No compartimos, por ejemplo, la lógica deductiva del empirismo sociológico que contempla las corporaciones docentes como inertes receptores de las normas oficiales, sin capacidad de reacción mediante variadas formas de resistencia, como si esos *campos* profesionales no fuesen agentes de contra-poder frente al poder tecno-burocrático. Y mucho menos podemos coincidir con aquellos analistas que, aún siendo conscientes del poder corporativo, ajustan cuentas con la maniquea simplicidad de atribuir las resistencias a un indeterminado sector de profesores incumplidores, incompetentes o que, por otros motivos “objetivables”, han de quedarse en la última fila tras un proceso de clasificación que aún permanece en el misterio para el conjunto del Estado pero que, como hemos visto, ya asoma en algunas comunidades autónomas. Sería deseable, en fin, que se atemperasen tantos empeños de expertos y administraciones desplegados para conseguir la calidad a golpe de decretos de ley.

Ya en los orígenes del sistema escolar se decía que éste era para la formación *física, moral e intelectual* del pueblo y tal trípede perduró largamente como gran referente de finalidades. Si la primera pata (higienismo y gimnasias) se ha diluido en otras formas del *sport* y cultivos del cuerpo, las otras dos, la educación moral y la instrucción intelectual, son el mar de fondo en el que se siguen situando batallas del presente. El lector caerá en la cuenta de que son esos los magmas donde respectivamente se sitúan, con no pocas metamorfosis a la espalda, los dos temas estrella del presente que hemos traído a colación en estas páginas con intención de problematizarlos: la educación ciudadana y la calidad de la enseñanza. Volvamos otra vez al primero de ellos.

Bajo el rótulo de *Ciudadanía, políticas de la cultura y usos públicos de la escuela*, en el último y XII Encuentro de la Federación Icaria celebrado en Sevilla (3-5 de julio de 2008) nos ocupábamos, precisamente, de este asunto. Con el conocimiento previo de un documento base allí se presentaron y debatieron bastantes y variadas comunicaciones de las que en el presente número de *ConCiencia Social* se recoge una pequeña muestra⁴. Decíamos en el programa de las jornadas que «La ciudadanía se adquiere en el ejercicio de la vida en sociedad, pero, asimismo, constituye un objetivo de la educación. Para Fedicaria el debate sobre la ciudadanía requiere un amplio marco, en el que sean también objeto de análisis las políticas de la cultura y el papel de la escuela como espacio público». Y conviene subrayar ahora que estos contenidos y planteamientos no surgen en Fedicaria de forma espontánea, “sin historia”. En efecto, desde hace tiempo nos hemos preocupado por indagar con actividades teóricas y prácticas sobre orientaciones para una didáctica crítica, teniendo en cuenta que ello implica una decidida voluntad por intervenir en espacios ambiguos (como los escolares) que han de ser construidos como espacios públicos deliberativos desde esa misma actividad (los usos públicos de la escuela). Pero esto es una parte de la acción que se confronta con la política de la cultura hegemónica en la que se concreta la dialéctica del saber poder en la sociedad. De la experiencia sevillana, en función de los asuntos que más atención suscitaron entre los muchos que allí comparecieron, se perfilaron los temas sobre los que Fedicaria se autoinvita a profundizar en el plazo de dos años: *prácticas pedagógicas, crítica del conocimiento y la educación del deseo*.

⁴ La totalidad de comunicaciones se podrá localizar y obtener en el apartado correspondiente al XII Encuentro de nuestra web: www.fedicaria.org.

Así, trabajando en bucles sobre nuestra propia producción y siempre inacabadas reflexiones, continuaremos este viaje a Icaria de incierto final.

La problemática, también guarda relación con el contenido de la sección *Pensando sobre...* que, en esta ocasión, se centra en la persona y la obra del filósofo Manuel-Reyes Mate. Y tampoco son ajenas una parte de las reseñas que llegan ahora a nuestros lectores, pues con ello damos continuidad al perfil de publicación monográfica que ha caracterizado, mayoritariamente, a *Con-Ciencia Social*.