

TÓPICOS (muy) EDUCATIVOS

No parece, de entrada al menos, que estemos en el mejor de los momentos para plantearnos cómo mejorar la calidad de nuestro sistema educativo. Si con la LOGSE se pusieron las bases que han ido minando los aspectos académicos del sistema educativo, ahora, con la crisis económica y los recortes que de ella se dice que derivan, parece que se están liquidando también sus aspectos asistenciales. El sistema, por decirlo claramente, desde hace ya años era menos "academia" y más "guardería". Ahora, sin que vuelva a ser lo primero, tampoco será ya lo segundo.

Aun así, sorprende que también con la crisis como subterfugio de otras motivaciones mucho más inconfesables, se estén descartando medidas que, anunciadas en su momento, no suponían de entrada ningún coste económico significativo. Otras, en cambio, aun incluso suponiendo un incremento de costes, se mantienen e incentivan. Y deben ser sin duda algunas de estas motivaciones inconfesables las que, por ejemplo, han hecho desaparecer la propuesta de bachillerato de tres años del proyecto de ley educativa anunciado por el gobierno. Una desaparición francamente enigmática. Diríase que entre el programa electoral y el proceso de elaboración y tramitación de leyes hay un misterioso «Triángulo de las Bermudas» que abduce ciertas propuestas sin que quede el menor rastro de ellas. Y sin que nadie se acuerde de ellas nunca más. Total, el caso es que no se ha vuelto a hablar del bachillerato de tres años.

En otro orden de cosas, tenemos las brutales medidas de recorte que se nos están aplicando con auténtico ensañamiento: aumento del número de alumnos por grupo y aula, recortes salariales, reducción de las coberturas por baja, incremento de las horas lectivas del profesorado, despido implícito, y explícito, de millares de profesores interinos... toda una batería de medidas que están afectando seriamente la propia estructura del sistema educativo y las condiciones de trabajo, profesionales y laborales de los docentes. Todas estas medidas, que van desde incumplimientos flagrantes de anteriores compromisos, hasta detalles miserablemente mezquinos, se presentan como inevitables ante la gravedad de la crisis económica que estamos padeciendo.

Pero la verdad, el sesgo de estas medidas y las actitudes que suelen acompañarlas, hacen que resulte francamente difícil sustraerse a la sospecha de que se está procediendo a un ajuste de cuentas que va mucho más allá de una crisis que, aun sin negarle un ápice de realidad, se está aprovechando para aplicar una serie de medidas cuya adopción hubiera sido mucho más problemática de mediar otras circunstancias. Las actitudes, si no se disimulan, delatan los valores que subyacen a las acciones. En este sentido, uno pensaba que el anuncio de medidas restrictivas cuya aplicación perjudica gravemente a toda una serie de colectivos profesionales y sociales, iría acompañado, si no de compensaciones fehacientes, sí al menos de una cierta atmósfera de consternación. Pues no, la verdad es que la percepción que uno tiene es que entre los cargos medios y altos de las administraciones educativas, el tono más bien iría en la línea del sañudo y ya celeberrimo "*que se jodan*". Las formas delatan. Puede que algunos sepan disimularlo; otros es evidente que no.

Claro que, si bien puede entenderse hasta cierto punto que la actual crisis induzca a aparcar todas aquellas medidas de mejora del sistema educativo que comporten un

incremento de costes económicos, cabría pensar por la misma razón que este criterio no debería regir para aquellas medidas cuya aplicación no represente ningún incremento significativo. Y sin embargo, no es así. ¿Por qué?

La situación actual de deterioro del sistema educativo es el resultado de causas muy concretas que vienen de lejos. Seamos claros, el sistema educativo y la profesión docente están hoy en día desprestigiados. Y obviamente, cuando en época de crisis llegan las rebajas, el que se llevará la peor parte será el que esté más debilitado y más desprestigiado socialmente. Y en buena medida, este desprestigio que ha facilitado el encarnizamiento con que se han ensañado sobre el sector educativo, es algo que ya existía. Y existía como resultado, entre otras cosas, de todo un proceso de desarrollo y arraigo social de tópicos sobre la enseñanza y la profesión docente que ha ido *in crescendo* desde la implantación LOGSE.

Pienso que a la situación actual se ha llegado, en gran parte, por la difusión nada inocente de tópicos que han propiciado un cierto estado de opinión tendente a la trivialización de la enseñanza, al desprestigio del sistema educativo y a una abierta animadversión hacia los docentes. Una actitud que, llegado el caso, puede incluso concitar aplausos o el "*ya era hora*" que cualquiera de nosotros habrá intuido por parte de algún interlocutor, cuando surge como tema de conversación el recorte salarial o el aumento del horario lectivo de los docentes. Un "*¡ya era hora!*" aferrado a tópicos que vienen de lejos y que, cómo no, incluso en muchos casos hemos acabado interiorizando como colectivo, pero que últimamente han adquirido un cariz culpabilizador del que antes carecían.

Si contrastamos, por ejemplo, la recepción social de los recortes en educación con los perpetrados en sanidad, nos podremos hacer una idea bastante clara de lo que estoy tratando de expresar. Mientras que los recortes en sanidad han producido un rechazo frontal -me estoy refiriendo a eso que, genéricamente, se conoce como «opinión pública»-, en el caso de educación la reacción ha sido mucho más tibia. Lo que estoy afirmando será todo lo discutible que se quiera, pero me parece un dato sociológicamente inapelable. No me estoy refiriendo al número mayor o menor de gente que habrá protestado por lo uno y no por lo otro, sino al nivel de rechazo social que han suscitado, por ejemplo, los recortes salariales a los médicos y enfermeras frente al de profesores y maestros.

Tampoco me parece que sirva recurrir al prosaico argumento según el cual, si el sistema de sanidad pública no funciona, pueden estar en peligro mi salud y mi vida; si lo que no funciona es el sistema educativo, lo que está en peligro es que el «niño» no aprenda el teorema de Pitágoras. Visto así, lo segundo parece, sin duda alguna, más soportable que lo primero. Además, que muchos jóvenes acaben la ESO sin conocer el teorema de Pitágoras o el principio de Arquímedes tampoco es que sea ninguna novedad traída por la crisis.

Se podría entender, desde esta perspectiva, que la inquietud ciudadana por el grado de satisfacción profesional del médico o el ATS, y por las condiciones laborales en que realiza su trabajo, sea superior a la que pueda tener por el salario y horario del profesor o el maestro. Pero creo que una vez admitido, el argumento se agota en sí mismo. Como se agota en sí mismo el chiste del político que le da al alcaide de la

cárcel todas las subvenciones que le solicita, a la vez que se las niega al director de la escuela que había visitado unas horas antes. Al preguntarle, algo perplejo, su joven e inexperto secretario el porqué de esta actitud, la respuesta del político es definitiva y demoledora: ¿Usted ha de volver a la escuela?

Y digo que no da más de sí porque la respuesta del político veterano es tramposa, como lo era el argumento que daba pie al chiste. Asumamos que uno prefiere que los jueces estén bien pagados para que así no estén de malas pulgas el aciago día en que, eventualmente, nos hubieren de dictar sentencia; lo mismo para el funcionario de cuya diligencia profesional depende la obtención del permiso para cambiar el cerrojo de la puerta del jardín y así sucesivamente... Pero entonces, siguiendo con este argumento ¿por qué se nos da un ardite que el maestro o el profesor trabajen más o menos horas, o que su salario se recorte según los vaivenes de la liquidez de caja de la Administración de turno? ¿No nos preocupa que el profesor, en un raptus vesánico por la pérdida de poder adquisitivo, decida ser más riguroso que de costumbre y suspenda a nuestro hijo?

Parece que todos podemos entender perfectamente que una mueca a destiempo, una respuesta grosera, un exabrupto o una actitud desafiante pueden complicarle mucho la vida a uno, todavía hoy, ante un juez, un arquitecto municipal o un simple funcionario de ventanilla. Incluso, nunca se sabe, ante un médico. ¿Cabe decir lo mismo con respecto al profesor o el maestro? Todo parece indicar que no. Más bien todo lo contrario. Además, lo más probable es que ante el caso de un profesor que suspenda, ya sea arbitrariamente o no, los problemas no los vaya a tener el alumno sino él.

El desprestigio de un colectivo empieza cuando quien se supone que le ha conferido una determinada autoridad para el desempeño de sus funciones, se la revoca y se la cuestiona públicamente. Y de esto nuestros políticos y sus administraciones saben mucho. Para muestra, un botón.

Hace unos meses, del ministro Wert compareció públicamente para explicar las medidas de recorte que se iban a aplicar desde su ministerio en los distintos ámbitos de la enseñanza primaria, secundaria y universitaria. Los que recuerden dicha intervención, deberán convenir conmigo en que fue capciosa e insultante para el profesorado de secundaria -y de primaria-. Veremos por qué.

La exposición se dividió, tras un innecesario exordio, en tres tramos, uno para cada etapa educativa: primaria, secundaria y universitaria. En los capítulos correspondientes a primaria y a secundaria, el señor ministro abundó, con todo lujo de detalles, en las condiciones laborales y de horario de los docentes de dichas etapas y cuáles eran los cambios que iba a introducir. Explicó muy ilustrativamente que de nuestro horario de treinta y siete horas y media semanales, "sólo" se nos controlaban treinta; y que de éstas, "solamente" dábamos dieciocho efectivas de clase -de media en toda España-. Que "incluso" estas dieciocho horas no se alcanzaban en muchos casos debido a las "rebajas" por cargos de coordinación, dirección etc... De manera que tampoco había para tanto si se pasaba a veinte horas lectivas semanales, como ya había sido antaño, añadió. Como era de esperar, si una sola alusión a los contenidos que comprenden las horas no lectivas. Ni una. Pero esto no es lo peor.

No es que a uno le sepa mal que se diga públicamente su horario, como funcionario público que es, pero sí que se haga de forma sesgada y capciosa como lo hizo el señor Wert. Porque cuando le tocó entrar a tratar las medidas de recorte en el sector universitario, los detalles, e incluso las generalidades, brillaron por su ausencia. No hubo ni una sola mención numérica. Todo fue "cualitativo" o comparativo sin especificación. De la exhaustividad descriptiva con que se había despachado los horarios del profesorado de secundaria, transitó hasta la vaguedad más absoluta y etérea justo a partir del momento en que le tocó abordar el horario de docencia universitaria.

Quien quiera pensar que esto fue accidental, allá él. Yo, desde luego, estoy convencido de que no lo es. Aunque quizás fuera inconsciente, esto sí que podría aceptarlo. Un acto reflejo, un *lapsus* sociológico. ¿Qué menos se podía esperar de un ilustre sociólogo como el Sr. Wert?

Porque cuando un sector está desprestigiado, es como al perro flaco, todo le son pulgas. Y esto, insisto, no nos lo ha traído la crisis, viene de mucho antes. Y es precisamente lo que ha favorecido que las penalizaciones que se le han aplicado al colectivo docente, hayan sido proporcionalmente superiores a las que han padecido otros colectivos de sectores igualmente públicos. Y ha determinado también que se haya decidido socialmente que, para lo que hacemos, somos unos privilegiados. Es decir, que lo que hacemos no vale ni el "mucho" dinero que nos pagan, ni las "muchas" vacaciones que tenemos. Esto, guste o no, es en buena medida la percepción social que se tiene sobre nosotros.

¿Cómo se ha llegado a esta situación de desprestigio y deterioro? Tal vez llueva sobre mojado, tal vez la situación actual no esté para especulaciones críticas sobre cómo hemos llegado hasta aquí o cómo hubiera podido ser y no fue. No lo sé. Pero una cosa sí me parece cierta: de producirse alguna vez la tan deseada regeneración del sistema educativo, será necesario que tengamos muy presente qué fue lo que falló. Lo que, modestamente, vamos a intentar aquí, es la exposición y refutación de algunos de los tópicos que se han instalado en el imaginario colectivo sobre la enseñanza y sobre los docentes. Tópicos que, acaso en sus inicios del mismo calibre que el del gremialismo de los médicos, fueron debidamente metabolizados y difundidos por los sicofantes que merodean en los abrevaderos del poder, hasta arraigar de tal modo que hacen perfectamente comprensible que un buen día, un ministro cantamañanas exponga públicamente que los profesores de secundaria "sólo" hacemos dieciocho horas y que él nos hará hacer veinte, y no diga, en cambio, que los de universidad hacen seis horas semanales durante un cuatrimestre en todo el año. Y lo peor, que nadie se dé cuenta de esta omisión.

A continuación veremos algunos de estos tópicos que, en mi opinión, han contribuido a deteriorar y desprestigiar la profesión docente. Soy consciente de que faltarán muchos. Simplemente, he optado por abordar los que a mí me han parecido siempre con mayor capacidad intoxicadora.

1.- La pedagogocracia y los pedagócratas

Reconozco haber tenido la tentación de introducir a la propia pedagogía como tópico educativo por excelencia. Pero he abandonado la idea concediendo que sea posible pensar, fuera del paradigma actual, algún tipo de pedagogía que acaso pudiera tener efectos positivos o que, en el peor de los supuestos, y como decía Galdós de ciertos saberes propios de los eclesiásticos, fuera simplemente una de esas *materias abstrusas que lo mismo dan de sí sabidas que ignoradas*. En atención, pues, a la posibilidad de una pedagogía inocua o hasta incluso beneficiosa, he optado por salvar el término «pedagogía» y optar por el más peyorativo de «pedagocrático», en referencia a las ideologías pedagógicas hegemónicas de los producen hoy el discurso educativo: los pedagócratas.

Por «pedagocracia» entiendo todo el discurso ramplón y pseudocientífico cuyos principios se han entronizado como paradigma educativo oficial y de obligado seguimiento, que me parece el máximo culpable del deterioro académico del sistema educativo. Para la refutación y el desenmascaramiento de la charlatanería pedagocrática, con la consiguiente puesta en evidencia de su vacuidad y naturaleza intrínsecamente falaz, no puedo sino recomendar encarecidamente el *«Panfleto antipedagógico»* de Ricardo Moreno Castillo. Dicho esto, aquí no entraremos en la crítica epistemológica que lleva a cabo Moreno para poner en evidencia el carácter falaz y la vacuidad conceptual de la pedagogía oficial, crítica que comparto al cien por cien, sino en los tópicos que dicho discurso pedagocrático ha difundido sobre la enseñanza. Tópicos que, por desgracia, han tenido mucha influencia en la formación de esto que antes llamábamos el «estado de opinión» sobre el profesorado.

2.- El falso dilema «enseñar o educar»:

Estamos ante una de las falacias que más daño han hecho a la enseñanza. Se trata de un tema sobre el que han corrido ríos de tinta y que da de sí mucho más de lo que aquí podremos desarrollar. Sin entrar a considerar las intencionalidades que el planteamiento de este dilema falaz pueda llevar implícitas, que las hay y de todo pelaje, y remitiéndonos al ámbito estrictamente discursivo, diremos simplemente que, desde un punto de vista lógico-formal, se trata ni más ni menos que de una grosera confusión conceptual entre el todo y las partes.

La idea partiría inicialmente de la base según la cual la función verdaderamente importante de un sistema educativo es formar personas moralmente íntegras y, para ello, lo fundamental no es transmitir conocimientos, sino «formar» transversalmente en actitudes y valores. Cuáles sean estos valores, explícitos o implícitos -que no tienen por qué coincidir ambas clases- ya dependerá del paradigma educativo en cuestión. Y esta es fundamentalmente la tarea del educador, orientar, fomentar la reflexión y formar en estos valores.

Desde esta perspectiva, los conocimientos positivos son algo subsidiario y hasta desagradable, sobre todo en las pedagogías más agresivas hacia los saberes sistematizados. Precisamente porque una de las cosas que se cuestiona es la

sistematización del conocimiento y los criterios que la han regido. Ello, por supuesto, sin que se aporte ningún criterio alternativo de sistematización.

Estos «modelos» pedagógicos entran directamente en conflicto con lo que, según sus propios planteamientos de base, habría estado haciendo la escuela de toda la vida: la mera transmisión de conocimientos sin formar en valores ni actitudes.

Vaya por delante que nadie no creo que nadie haya dicho nunca que un sistema educativo no deba formar también en valores. Pero es que el problema fundamental no es el falso dilema sobre si deben primar los valores o la transmisión de conocimientos, sino a qué necesidad responde la existencia de un sistema educativo en una sociedad que se dota de él y cuáles son, en función de estas necesidades sociales, las funciones que se le encomiendan y las facultades con las que se invierte a sus agentes para que las lleven a cabo. Y aquí, insisto que partiendo de la buena fe del planteamiento y atendiendo por lo tanto sólo a sus aspectos discursivos, el calificativo de «grosera confusión conceptual» que he utilizado anteriormente me parece incluso excesivamente benévolo.

Para empezar, el concepto de educación es muy extenso, y cada una de sus extensiones tiene, a su vez, su propio dominio. En el lenguaje más coloquial, esto lo confundimos generalmente diciendo que es «educación» un concepto equívoco. Pero no es esto a lo que aquí nos referimos, sino a otra cosa. Insisto, es un concepto con extensiones que tienen en cada caso su propio dominio. La remisión de estos dominios a los conceptos que constituyen su extensión nos daría, en una síntesis a la vez aditiva y no aditiva, el concepto general de educación. Dicho en otras palabras, en su extensión global, el concepto de educación se confunde con el de «socialización», al que queda indisolublemente asociado. La educación sería el proceso (de socialización) a través del cual un individuo se integra en la sociedad de la que forma parte y, a la vez que ocupa un determinado papel y función en ella, sabe orientarse en ella y desde ella.

Y aquí aparece inevitablemente el concepto de cultura. Si pensamos con Max Weber que el hombre es un ser que se mueve entre tramas de significado, siendo estos significados los que le permiten orientarse en su entorno y en función de los cuales interactúa socialmente, y consideramos que cultura es esta urdimbre de la cual resulta un constructo global de significados en función de los cuales las cosas adquieren sentido, parece evidente entonces que la educación de una persona es el proceso a través del cual adquirirá la capacidad para orientarse socialmente. Es decir, para saber moverse en estas tramas sociales de significados. Estamos ciertamente considerando el concepto de cultura desde el punto de vista antropológico-social, no del académico; el concepto académico de cultura es precisamente, una extensión del anterior con su propio dominio.

Me gustaría detenerme un momento con dos ejemplos relacionados con lo que estoy diciendo. Saber leer y escribir es una capacidad -o una competencia- derivada de un conocimiento sistematizado que en nuestras sociedades actuales resulta por completo imprescindible. Alguien que no sepa leer y escribir no podrá orientarse en nuestra sociedad moderna. Diríamos, por lo tanto, que si un individuo llega a la edad adulta sin saber leer ni escribir, ha tenido una mala formación, o educación, en la medida que no

le ha preparado para orientarse ni integrarse en la sociedad en que vive. O si lo preferimos, digamos que alguien que hoy en día no sepa leer ni escribir, carece de la formación necesaria para interactuar debidamente en la sociedad en que vive. Y esto -saber leer y escribir- no lo aprende un individuo en su entorno social más inmediato, sino en una institución dispuesta *ad hoc* por la propia sociedad, a saber, la institución escolar.

El segundo ejemplo hace referencia al conocido caso del antropólogo Clifford Geertz sobre los múltiples significados que puede tener el acto físico de guiñar un ojo. Estaremos todos de acuerdo en que, según la circunstancia y el contexto, el acto de guiñar un ojo puede tener significados muy distintos, y que se trata de que el mensaje sea el mismo para el emisor que para el receptor. Desde una broma, una insinuación, una señal en código o una incitación al comedimiento, hasta una tomadura de pelo o la simple lectura de que aquella persona tiene un tic nervioso, los significados que puede tener la acción de guiñar un ojo son casi infinitos. Pero todos estaremos de acuerdo en que si un señor en la barra de un bar con luces rojas, interpreta que la señora sentada al otro lado de la barra que le ha guiñado el ojo tiene un tic nervioso, es que el señor en cuestión, o es tonto o es un marciano. En ambos casos y respectivamente, por razones obvias.

Ahora bien, para evitar que alguien haga el ridículo no sabiendo qué le están diciendo con el guiño de ojo, según el caso, para eso... ¿es necesario que se introduzca una nueva materia en los programas de estudio consistente en los significados posibles del acto de guiñar un ojo? Parece evidente que no ¿verdad? Pues bien, esta pretensión omniabarcadora de la totalidad de los aspectos de la interacción social humana es la que subyace, al menos desde el punto de vista discursivo, a la pretensión de substituir la transmisión de conocimientos positivos por eso que, de tan amplio se queda en el puro vacío, y llaman educación, sin más.

La función social de lo que se ha venido a llamar sistema educativo -antes «instrucción pública», nombre mucho más adecuado- ha estado desde siempre muy clara. En esencia, consiste en un espacio institucionalizado en el cual se transmite a las nuevas generaciones aquellos conocimientos sistematizados cuya conservación y adquisición se considera necesaria y que, a la vez, un individuo no puede adquirir en su entorno social más inmediato. En Occidente, desde la antigua Grecia, esta función se ha estructurado a partir del binomio docente-discente. Es decir, el modelo de la academia.

El grado de confusión que se ha generado con la ramplona utilización de ciertas denominaciones, solapando conceptos de rango distinto y sus respectivos significados y ámbitos de sentido, nos ha llevado a una situación absurda en la cual, hoy en día, digo bien diciendo que una de las extensiones del concepto de educación, con ámbito y dominio propio, es el sistema educativo. Suena absurdo, pero es así. Como mínimo, no perdamos de vista cuál es ese dominio: la transmisión sistematizada de conocimientos a su vez sistematizados. Una «parte», digámoslo así, de la educación de una persona. Sólo eso. Lo demás, en todo caso, viene por añadidura,

3.- El tópico de la novedad por la novedad: La falacia según la cual los profesores acaso tengan conocimientos, pero no los saben transmitir, les falta pedagogía. El sistema de enseñanza está desfasado...

Vaya por delante que esta falacia más bien parece un auténtico sarcasmo si tenemos en cuenta que proviene de los mismos sectores pedagocráticos que han proclamado la supresión de la transmisión de conocimientos como función primordial de los docentes. Se trata, en cualquier caso, de un tópico incubado en las facultades de pedagogía.

La idea básica sería que la forma en que se transmiten los conocimientos no es la debida, y puede tener secuelas negativas en la vida de una persona. Este tópico está íntimamente relacionado con otro que trataremos a continuación: aprender divirtiéndose. En ambos cae de lleno un reportaje que corre por internet y que con el título «la educación prohibida», dice plantear ideas nuevas y originales para adaptar el sistema educativo a los tiempos modernos. Sólo diremos que la *novedad* no se ve por ningún lado. A lo largo de las entrevistas, se repiten una y otra vez las teorías constructivistas, archiconocidas desde hace ya casi cien años y que, ahora en boga en América latina debido a la migración de sus *gurús* pedagógicos, han fracasado estrepitosamente en Europa.

4.- La falacia del «aprender divirtiéndose»

Fue sin duda el gran error de Montaigne, aunque en su descargo hay que decir que, con toda seguridad, jamás llegó a imaginar las aberraciones en que incurrirían siglos después determinadas corrientes pedagógicas a partir de esta idea suya. A Montaigne le ha pasado algo parecido a lo que tanto temía Bertrand Russell si toda su obra desapareciera: que su pensamiento pasara a la historia por lo que dijera de él un seguidor suyo tonto. No le preocupaba tanto, al contrario, que se le conociera en el futuro a través de lo que dijera de él algún rival suyo inteligente. Si es inteligente, argumentaba Russell, habrá entendido lo esencial de mi pensamiento, y aunque él lo difundirá sin duda con *animus criticandi*, con el tiempo se podrá ir distinguiendo el grano de la paja. En cambio, un seguidor mío tonto no me habría entendido, explicaría mi pensamiento de forma trivializada, y yo acabaría pasando a la historia como un *imbécil*.

Afortunadamente, la obra de Montaigne no se ha perdido y podemos seguir disfrutando de ella. Otra cosa es, claro, como hayan entendido algunos esto del «aprender divirtiéndose». Pero es cierto que lo dijo, y que de esta recomendación se ha hecho dogma, paradigma y arma arrojada.

Es cierto que en los tiempos de Montaigne los «métodos» didácticos eran más bien «duros» y hasta explícitamente sádicos. Como la sociedad de su tiempo. Estudiar con los alambres de pincho alrededor del cuerpo, por ejemplo, no parece demasiado recomendable. Y era entre otras cosas a esto a lo que se refería. Algunos siglos después, sobre todo con el ginebrino, la confusión fue análoga a la de autoridad con autoritarismo, que todavía estamos también padeciendo.

A esto se refería Montaigne cuando hablaba de la necesidad de hacer ameno y atractivo el estudio y la sabiduría. A esto y a ciertas proclividades aristotélicas, como su famosa afirmación según la cual *todo hombre, por naturaleza, desea conocer*. Podría pensarse que, si en el ser humano se da esta pulsión natural hacia el conocimiento, bastaría con favorecerla para que los eruditos y los sabios dejaran de ser la *rara avis* que han sido y siguen siendo en conjunto de la humanidad.

La afirmación de Montaigne hay que entenderla en su contexto. No es que los seminarios o las universidades fueran *ghettos* sadomasoquistas; como parecen creer algunos psicopedagogos, sino que la sociedad de su tiempo lo era. Este es, por cierto, otro de los errores comunes a determinados historiadores de la educación y expertos educativos en general; no sólo su absoluto desconocimiento de los contextos históricos sobre los que están hablando y la indiscriminada utilización de categorías anacrónicas, cuando no ucrónicas, aplicándolas a épocas de la historia donde no tienen sentido. Una variación aberrante de los que Weber denominaba los *centros de interés*.

Resumiendo, no sirve decir que un determinado sistema educativo de una determinada época histórica era esto o aquello; discriminador, jerárquico y autoritario, por ejemplo. En primer lugar porque habría que ver cómo aplicamos un concepto tematizado desde el siglo XX o XXI, como «sistema educativo», por ejemplo, con las categorías del siglo XVI; y en segundo lugar, porque una vez nos hubiéramos puesto de acuerdo, deberíamos convenir en que esta noción de «sistema educativo» que estaríamos categorizando como «autoritario», «discriminador» y «autoritario», no es otra cosa que un reflejo de la sociedad en que estaba incardinado, la cual sería a su vez «autoritaria», «discriminatoria» y «autoritaria». No entender esto ha sido causa de grandes despropósitos.

De cualquier manera, lo que en ningún caso quiso decir Montaigne era que el aprendizaje de las matemáticas fuera a resultar «divertido» sin más, sino que dada la ambientación adecuada, el hombre podía acabar sintiendo, dada su naturaleza, una mayor inclinación hacia ellas. Pero claro, Montaigne tampoco habría confundido autoridad con autoritarismo. El ginebrino sí, y así vino lo que vino: la pedagogía redentorista.

Por otro lado, y lo que diremos ahora sirve tanto para el aprender divirtiéndose como para el anterior tópico de la novedad, el ciclo de renuncias propio de la pedagogía redentorista es progresivo y sin solución de continuidad. Quizás sea el único ámbito en el que se pueden establecer predicciones de carácter científico. En un primer momento, se afirma que con otra metodología se aprenderá más y mejor aquello que se esté enseñando.

En la segunda fase, y ante la evidencia de que no se aprende más, sino más bien menos -incluso mucho menos- se denuncian como espúmeos los contenidos «perdidos». Es decir, de lo que se trata es de ir a lo esencial, al fundamento. El problema no son en esta segunda fase los contenidos, sino los fundamentos formales; no es si no se conoce o no se entiende este o aquel razonamiento, sino el concepto de razonar en sí. Finalmente, en la tercera y última fase, cuando es evidente que, contra lo que se había postulado como axioma, el orden cronológico del aprendizaje no

coincide con el orden lógico, entonces sobreviene la autoexculpación. Esta segunda fase que aquí tratamos sólo de paso, queda magistralmente expresada en la obra de Morris Kline, *El fracaso de la matemática moderna, Siglo XXI, Madrid 1981*, cuya edición inglesa data de 1971, es decir, ni más ni menos que la época en que aquí se estaba implantando su enseñanza.

Una autoexculpación que consiste en culpabilizar a cualquier instancia, menos a la propia teoría que ha fracasado: a unos programas de estudios supuestamente inadecuados a los procesos de los alumnos, a los agentes de este sistema, es decir, a los docentes, anclados en sus materias tradicionales y que no quieren entender la buena nueva pedagógica o, también, a la sociedad, cuyas injusticias sociales no permiten dotar de recursos suficientes para que un alumno pueda tener en exclusiva seis o siete profesores sólo pendientes de él hasta que aprenda a hacer la "o" con un canuto.

Pero como tópico ha funcionado, y su consecuencia es una burocratización de la función del docente en detrimento de su dedicación académica, la cual, como ya hemos dicho, no interesa.

Que se tenga que argumentar contra un desatino tal como el de «aprender divirtiéndose», demuestra no sólo el prestigio que hemos perdido los docentes y lo poco que le interesa la transmisión de conocimientos al poder y a la sociedad, sino también la escasa memoria de los defensores de este principio, como si de niños no hubieran estado contando las horas que faltaban para el recreo.

5.- Lo importante no es aprender, sino «aprender a aprender»

Otro tópico pedagógico donde los haya, desarrollado para encubrir la vacuidad de conocimientos de muchos de los personajes que lo propagan. Los argumentos a favor de este tópico abundan en varios aspectos. Habría dos tipos de planteamientos originales que irían a parar a lo mismo. En primer lugar, el subtópico que denominaremos como el de fobia a la erudición o, *también*, de denostación de la facultad de la memoria; en segundo lugar, el subtópico del papanatismo por las nuevas tecnologías.

Ambos planteamientos parten de un mismo postulado: la mera acumulación de datos, de conocimientos, de por sí no es nada. Lo importante es la actitud con que nos aproximemos a las cosas y los procedimientos que empleemos para llevar a cabo nuestra propia construcción de la realidad. Es decir, disponer de la aptitud para saber uno mismo a donde recurrir cuando se necesita adquirir algún tipo de conocimiento.

Un planteamiento que niega, sin más, el carácter histórico del conocimiento humano y que pretende, también sin más, que todos somos *de facto* como Pitágoras, Euclides, Descartes, Newton, Einstein o, aun como todos ellos juntos. Es decir, que todo ser humano puede desarrollar de facto unas potencialidades idénticas a las de cualquiera

de estos personajes que he citado a modo de ejemplo. Que se diga que *de iure* todo individuo tiene las mismas potencialidades pase; pero que se pretenda que éstas se puedan desarrollar *de facto* por igual en todo individuo es de una ingenuidad tan entrañable que enternecería... de no ser por las catastróficas y siniestras consecuencias que la aplicación de esta idea conlleva.

Me explico, *de iure*, todos estamos capacitados para entender y comprender perfectamente la teoría de la relatividad. Otra cosa es el tiempo que a algunos nos llevaría concluir tal empresa. En mi caso, con toda seguridad, algunos siglos. Un tiempo que no viviré y que, por lo tanto, me incapacita *de facto* para ello. Pero es que esto no es algo que sea solamente aplicable a los humanos más o menos normales, o digamos, no-genios, sino a toda la humanidad en conjunto y a toda la arquitectónica del conocimiento humano gestada históricamente. Recibimos unos conocimientos de las generaciones anteriores y los transmitimos a las siguientes. Y a lo largo de este proceso, a veces, estos conocimientos se amplían y se transmiten mejorados, otras, en cambio, desmejorados.

Así pues, si por "aprender a aprender" entendemos que lo fundamental es tener como estructura básica de nuestro conocimiento esta arquitectónica formal, con todas las innumerables e inevitables lagunas de rigor, dada la condición humana, pero que me permiten saber en qué libro o página web buscar si quiero saber algo concreto sobre "la guerra de las dos rosas", si es esto, decía, de acuerdo, pero entonces deberemos convenir en que se trata de una proclamación que es una verdad de perogrullo.

Ahora bien, si lo que se pretende es *a fortiori*, como en realidad se pretende, suprimir los contenidos positivos de conocimiento y substituirlos por estructuras puramente formales, entonces nos encontramos con los dos subtópicos que antes anuncié, la patológica fobia contra la memoria propia de los movimientos de renovación pedagógica o, como subterfugio más *fashion*, la mística fascinación por unas nuevas tecnologías donde puedo adquirir toda la información que desee, sin saber que, sin contenidos de conocimiento previos, careceré de criterios ni aun para saber qué es lo que quiero aprender.

Podríamos seguir desarrollando este tópico, que da también mucho de sí, pero lo dejaremos aquí, no sin añadir la «sospecha» -digámoslo así- que se busca precisamente lo contrario que se proclama: privar al individuo de la posibilidad de tener criterio propio como para saber qué quiere aprender.

Como resultado de este tópico tenemos una devaluación del conocimiento y, lógicamente, de su teórico transmisor. Si este era el objetivo o no, yo creo que sí, es algo que ya he tratado en alguna otra ocasión. Aquí me limito a la refutación de los tópicos desde el punto de vista discursivo, no en cuanto a la teleología implícita que los acompaña y que los impulsa.

6.-- El tópico social: las vacaciones, el horario, el sueldo...

Por tópicos sociales entenderemos aquellos subproductos culturales tan arraigados que ya forman parte del acervo social. Que este tipo de subproductos culturales exista no es en sí un problema, siempre los ha habido y siempre los habrá. El problema es el cariz que han adquirido con motivo del progresivo desprestigio del sistema educativo y la función docente.

Me estoy refiriendo a tópicos entendidos como lugares comunes que, de una otra forma, se han dado y se siguen dando sobre cualquier institución y/o profesión. Ello sin entrar a discutir, no es aquí el objeto, sobre su eventual veracidad o mendacidad, lo cual no es aquí nuestro objeto. Pensemos, por ejemplo, en la consideración social que merecen los médicos como profesión y el tópico del corporativismo que se les atribuye. O en dichos y refranes que tradicionalmente han reflejado estos estados de opinión sobre ciertos gremios o sectores; desde aquello de "*ser más manta que la chaqueta de un guardia*" al "*tener ideas de bombero*" o el más vitriólico "*a Dios rogando y con el mazo dando*" atribuible a cierto tipo de beatería timorata con dobleces. No creo que ninguna profesión se haya librado: abogados y procuradores, médicos, arquitectos... La diferencia está en el tono que modula el tópico, desde la resignación del "...es así" hasta la indignación del "¡...ya está bien!" que está a un paso del "¡ya era hora!" que antes comentábamos.

Los profesores habíamos estado considerados tradicionalmente como del sector de los privilegiados en cuanto a profesión. Y una vez más, dejemos de lado que el tópico estuviera fundamentado o no, era así. Privilegiados en el sentido que los méritos y el prestigio de la profesión eran acordes a las prebendas o privilegios que se supuestamente se desprendían de su ejercicio. En nuestro caso, el tópico abundaba, más que en lo pecuniario, en lo relativo al horario de trabajo y las vacaciones. Unos tópicos que, con el deterioro del sistema educativo desde la implantación de la LOGSE, y el consiguiente desprestigio del docente como tal, se han tornado armas arrojadas. Ya no somos ahora unos privilegiados acordes a los méritos de nuestro ejercicio profesional, sino más bien unos aprovechados o unos farsantes. Y desde la consideración en que se nos tiene, así nos va.

Los profesores tienen muchas vacaciones, ganan mucho dinero y trabajan pocas horas.

Sin duda el topicazo por excelencia. Nadie, o casi nadie, se libra de él. Ni siquiera algunos de nuestros compañeros de gremio. ¿Cuántas veces no se nos ha recordado esto en los más diversos tonos, desde comprensiva y sanamente por parte del amigo, hasta el reproche propio de la envidia biliosa del «menos» amigo?

Basta con prestar atención a cualquiera de las tertulias *ad usum*, de cualquier pelaje, que tanto proliferan en este país, para hacerse una idea cabal de la consideración en que se nos tiene. Por su parte, la horquilla sociológica de tan jeremíacos tertulianos es amplísima: banqueros ex convictos dando lecciones de moral deontológica y deshaciéndose en elogios del despido libre de funcionarios, políticos que no han trabajado en su vida pontificando sobre productividad, periodistas abonados a los

abrevaderos de la subvención que claman contra el excesivo gasto público... ¿para qué seguir? no acabaríamos.

Lo de las supuestas vacaciones lo tienen algunos clavado muy profundo. Y ya sabemos lo que se dice: estamos en el país de la envidia. Pero ni aunque fuera cierto serviría esta explicación. Comparado en términos absolutos, lineales, y aun incorporando las falacias que se cuentan sobre nuestras condiciones de trabajo, ni somos los docentes el colectivo con más vacaciones ni, tampoco, el que menos horas de trabajo realiza. En lo que refiere a nuestro salario, ni en términos absolutos ni relativos tiene la menor base este tópico. Y que no se nos puede despedir porque somos funcionarios es otra de las leyendas urbanas que se han alimentado desde ciertas instancias sicofánticas para poder ir minando nuestros derechos profesionales y laborales entre vítores de las masas.

Y una vez más, hemos de observar una especial inquina hacia los docentes. Cierto que la hay contra los funcionarios en general, pero también muy particular contra los docentes. No deja de ser curioso, por ejemplo, constatar como otros colectivos con horarios que en principio se dirían «mejores» que el nuestro, no son, en cambio, objeto de comentario alguno. Y si lo son, es para justificarlo o para pasar de puntitas sobre ello.

Si echamos un vistazo a otros colectivos profesionales observaremos datos curiosos. Por ejemplo, un bombero o un guardia civil de tráfico trabajan un día -24 horas- y descansa 3. Un médico que trabaja en la seguridad social puede compatibilizar su horario laboral con sus consultas privadas; los turnos de guardia, por su parte, aunque formen parte del "convenio" se pagan, y muy bien, aparte... Un profesor universitario imparte 6 horas lectivas semanales durante un cuatrimestre por año académico. Todos los funcionarios, excepto los docentes, disponen de una serie de días de libre disposición a lo largo del año y de una "bufanda" económica al final de éste. Las vacaciones oficiales pagadas son las mismas para todos estos colectivos, incluidos los docentes: 30 días al año.

Quiero dejar muy claro que no tengo absolutamente nada contra estos horarios y no quisiera que se interpretara en la grosera línea del «¡tú más!» a que, desgraciadamente, estamos tan acostumbrados. Las argumentaciones que a continuación voy a dar siguiendo el desarrollo de mi exposición demostrarán claramente que no es esta mi intención. Pero quería dejarlo claro en cualquier caso.

Para empezar, lo primero que hemos de tener muy claro es que las condiciones laborales y profesionales de un colectivo se han de poner en relación a las características de la actividad que desempeña, y a partir de ahí, en todo caso, a colectivos similares y, si ello no es posible, con estos mismos colectivos en otros países que sean más o menos homologables con el que se quiera comparar. Si quiero establecer el grado de «privilegio» que puede tener un bombero, lo que no puedo hacer es compararlo a otro oficio que, por ejemplo, exija el mismo nivel de estudios para su ingreso, pero que ofrezca un tipo de trabajo muy distinto. Puede que para ser bombero puede que se exija el mismo nivel de estudios que para conserje de unas instalaciones deportivas, pero parece evidente que comparar los sueldos o los horarios está fuera de lugar al ser actividades de naturaleza radicalmente distinta.

Por ello, si queremos abordar seriamente el tema del horario, las vacaciones o el sueldo de los profesores, sin incurrir en demagogia, sólo podemos hacerlo comparando las mismas variables con las de los docentes de países más o menos homologables al nuestro. No sirve, por ejemplo, comparar España con Honduras. Si puede servir, al menos por ahora, con países de la UE como Francia, Italia, Portugal o Alemania.

Y lo primero en que reparamos a contrastar datos es que los profesores de secundaria españoles estamos en unas condiciones bastante similares a las de nuestros colegas de la UE. A continuación pasaremos algunos datos, sobre los que cabe hacer los siguientes matices.

1) Los datos son oficiales y la fuente inmediata es el Consejo Escolar del Estado.

2) Las cifras de salarios están en dorales USA.

3) Son datos del año 2009 (*Education at glance, OCDE 2010*), que no registran el impacto de los recortes que se aplicaron a partir el 2010. · En el resto de países de la UE que aparecen relacionados, ha habido de todo; desde congelaciones (Italia) hasta también recortes, de mayor cuantía que en España (Grecia) y de menor (Portugal). España está ahora mismo en una posición muy inferior a la que indica este estudio de la OCDE. Son datos que, por lo tanto, precisan de una actualización que luego proyectaremos.

4) Finalmente, un último matiz. Al hablar de docencia en la etapa de educación secundaria, los informes internacionales distinguen entre educación secundaria inferior y superior, siendo la inferior la correspondiente, en España, a la ESO, y la superior la secundaria postobligatoria, bachillerato y FP. Pero a nivel de cuerpos docentes, no hay en España diferenciación entre la docencia en una u otra etapa, ni tampoco de horarios en lo que respecta al profesorado, razón por la cual las diferencias que aparecen entre los datos de una y otra etapa en lo referente al salario de los profesores da la impresión que han de estar basadas en algún criterio artificioso. Lo mismo ocurre cuando hablemos de los datos sobre días anuales lectivos, es decir, las famosas «vacaciones».

Salarios anuales del profesorado de Educación Secundaria, en instituciones públicas, a los quince años de profesión. Año 2009.

Luxemburgo:	111.839\$
Alemania:	68.619\$
Dinamarca:	62.279\$
Irlanda:	60.355\$
Holanda:	60.174\$
Bélgica:	58.470\$

España:	52.654\$
Finlandia:	49.237\$
Inglaterra:	47.047\$
Austria:	45.712\$
Portugal:	41.771\$
Italia:	39.151\$
Suecia;	38.584\$
Francia:	36.145\$
Grecia:	34.209\$
MEDIA UE21:	45.442\$
MEDIA UE15:	53.750\$
<u>España2012:</u>	<u>45.809\$</u>

HORAS LECTIVAS POR AÑO

	SECUNDARIA INFERIOR	SECUNDARIA SUPERIOR
Grecia	426h.	426h
Finlandia	592h.	550h.
Austria	607h.	589h.
Italia	619h.	619h.
Luxemburgo	634h.	634h.
Francia	642h.	628hh.
Dinamarca	648h.	377h.
Bélgica	687h.	642h.
España	713h.	693h.
Inglaterra	714h.	714h.
Irlanda	735h.	735h.
Holanda	750h.	750h.

Alemania	756h.	713h.
Portugal	770h.	770h.
MEDIA OCDE	656h	701h
MEDIA UE21	670h.	634h.
MEDIA UE14	664h.	631h.

Son datos e la OCDE en su informe *Education at glance*, de 2011.

Salta a la vista que ni somos los mejor pagados, ni los que menos horas hacemos ni los que tenemos más vacaciones. El tópico ha servido, en todo caso, para disponer de apoyo social en las medidas de recorte de losds derechos del profesorado. Pero ni en temas salariales, los que habría que añadir la elevada fiscalidad española y su relación con el nivel y caldiad de vida, ni en temas de horario laboral o vacaciones, se puede decir que las condiciones en que se encuentra el profesorado español se distinguan especialmente, ni en un sentido ni en otro, de las medias europeas y de la OCDE.

Hay, ciertamente, más tópicos en torno a los docentes y a la enseñanza, con los «*autoinducidos*», entre los que destacaría el tópico del TIC-TAC -la fascinación papanata por la utilización de las nuevas tecnologías- o el falso dilema vocacionalidad/profesionalidad... pero de éstos, en todo caso, ya hablaremos otro día.