

8

INFORME
ESPAÑA
2 0 0 1

una interpretación
de su realidad social



Fundación Encuentro



Edita: Fundación Encuentro
Oquendo, 23
28006 Madrid
Tel. 91 562 44 58 - Fax 91 562 74 69
correo@fund-encuentro.org
www.fund-encuentro.org

ISBN: 84-89019-12-6
ISSN: 1137-6228
Depósito Legal: M-8881-2001

Fotocomposición e Impresión: Albadalejo, S.L.
Albadalejo, 6 - 28037 Madrid

PARTE CUARTA: EDUCACIÓN E INTEGRACIÓN SOCIAL**Capítulo II****EDUCACIÓN EN ESPAÑA: DEBATE SOCIAL Y RETOS PARA EL SIGLO XXI**

	127
I. Tesis Interpretativas	129
1. La educación: un reto de todos y para todos	129
2. Educar para vivir juntos	132
3. La ciudadanía es la nueva frontera de la educación	133
II. Red de los Fenómenos	135
1. Cuestiones excesivamente debatidas	136
1.1 Escuela pública-escuela concertada: tensiones que no desaparecen	136
1.2 Los profesores, en el centro de las controversias	149
1.3 Los padres, preocupados pero ausentes	160
1.4 Otras cuestiones aún no resueltas	165
2. Los grandes retos educativos	170
2.1 El aprendizaje como tarea global y continua	170
2.2 En una sociedad intercultural	174
2.3 Las tecnologías de la información cambian el modelo clásico	178

Capítulo II

EDUCACIÓN EN ESPAÑA: DEBATE SOCIAL Y RETOS PARA EL SIGLO XXI

I. TESIS INTERPRETATIVAS

1. La educación: un reto de todos y para todos

El Ministerio de Instrucción Pública y Bellas Artes acaba de cumplir un siglo. Se creó por Decreto del 18 de abril de 1900, firmado por la reina María Cristina y refrendado por el presidente del Consejo de Ministros, Francisco Silvela. Un siglo largo de reformas y contrarreformas en el sistema educativo, acompañadas casi siempre de controversias, que ha provocado debates de interés que nos han ayudado a ver más claro y a adoptar posiciones, no pocas veces azuzadas por las ideologías de cada grupo. Por si fuera poco, en este mismo año 2000 se cumple el primer decenio de la LOGSE, una de las leyes fundamentales de los estudios básicos y secundarios que ahora es objeto de crítica y de polémica. Todo esto justifica la visión de futuro que pretendemos dar a este estudio.

La permanencia de los planteamientos indica que hemos aprendido poco. Los asuntos de la educación siguen proporcionando perplejidades y desconciertos. No se abandonan discusiones de corto alcance –algunas sin transcendencia para la calidad de la educación– que debieran haberse cerrado definitivamente, porque su reiteración cansina con los mismos planteamientos contribuye a nublar los conflictos más que a esclarecerlos y se acumulan así las brumas que impiden descubrir en el horizonte los grandes problemas acuciantes de futuro. Basta pensar, por ejemplo, en el reto de las nuevas tecnologías, que obliga a dar un salto cualitativo en los mismos sistemas de aprendizaje. En nuestro tiempo, aparece con más evidencia la distancia que existe entre los modos clásicos de enseñar del profesor y las maneras de aprender del alumno, con una autonomía individual cada vez mayor, como rasgo común de toda la modernidad.

En todos los Informes de nuestra Fundación hemos dedicado uno o más capítulos a la educación –la principal de nuestras preocupaciones– y en todos ellos hemos intentado reflejar un hecho para nosotros incuestionable, aunque con frecuencia ni se perciba ni se viva así: la educación es un reto de todos y para todos, en la medida en que es la base del desarrollo de los individuos y de la sociedad, porque de ella dependen –y cada vez más– el empleo, la economía, la cultura, los valores y, en definitiva, el futuro de la sociedad.

El carácter común de este reto se seguirá reforzando con nuestra integración creciente al proyecto de la Unión Europea, que exige nuevos ciudadanos capaces de convivir entre sí a través de lazos cada vez más estrechos y de llevar a cabo proyectos conjuntos. Sin olvidar, por lo demás, que

este contexto europeo está llamado a ser permeable también a otros pueblos y culturas, especialmente a los más próximos por razones geográficas, históricas o de otra índole.

No hay que hacer de la escuela ni de la instrucción y educación que en ella se imparten los chivos expiatorios de los males que afectan a nuestra sociedad. Desde la perspectiva del reto común, en este análisis debemos reflexionar con sentido crítico sobre una serie de cuestiones relacionadas con la escuela, la educación y sus problemas, entre ellos: los padres y profesores, los medios y recursos pedagógicos habituales hasta ahora, las nuevas tecnologías de la información y la comunicación, la organización escolar en sentido amplio y sus avatares. Esta reflexión no puede prescindir de su contexto inmediato y remoto. Debe, además, poner de relieve hechos y datos y descubrir al mismo tiempo las exclusiones que en el ámbito educativo se han producido y se producen.

Por eso, hacemos nuestras las palabras del director general de la Unesco: "La Unesco considera que una educación que pretenda ser igualitaria, de calidad y dotada de los medios pedagógicos modernos, puede y debe estar al alcance de todos [...]. La gestión de la educación debe acercarse a las comunidades, explicar mejor y tener en cuenta las realidades económicas y culturales. El reto es la educación de niños y mujeres, pero estoy convencido de que para todos los padres lo más precioso es asegurar una buena educación a sus hijos"¹.

Nunca ponderaremos suficientemente que la educación es un bien común, "un bien colectivo que no puede ser regulado por el simple juego del mercado"². Si el derecho a la educación es considerado como una de las más importantes conquistas del siglo XX, la mejora de la educación, su calidad y su consideración como algo de todos y para todos debieran estar entre los principales empeños sociales del siglo XXI. El concepto de "servicio público" debe dominar en todas las discusiones y es el que exige como compañeras inseparables las condiciones de calidad y de equidad.

Toda controversia esconde un reto, un desafío de futuro que suele afectar a las partes contendientes. El diálogo es el único camino para desenmascarar cualquier polémica. El clásico debate entre escuela pública y escuela privada ha impuesto una dualidad que disminuye el empeño común por la calidad y la equidad. Nunca progresaremos por el camino de la discordia entre las mal llamadas "dos redes" del sistema educativo. Nadie ha logrado demostrar que ambos procedimientos, la titularidad estatal y la iniciativa social, tengan necesariamente que ser contendientes en una gue-

¹ Matsuura, K., *El País*, 29-5-2000.

² Delors, J., *L'éducation: un trésor est caché dedans*, Odile Jacob, Unesco, París, 1996.

rra en la que los dos bandos deben ganar y necesitan progresar. Por el contrario, es una riqueza que necesitamos para la protección del sistema. En todo caso, carece de sentido que los representantes de la escuela pública ataquen a la concertada y viceversa. Por este camino jamás llegaremos al puerto que todos hemos empujado. Todos los centros que cumplen las condiciones de servicio universal y público con calidad y en condiciones equitativas merecen los mayores elogios.

La política educativa debe estar dirigida a mejorar la calidad y la equidad, tanto en la escuela pública como en la privada. Las dos deben cumplir las mismas condiciones exigidas por las leyes en la programación, en la selección de alumnos y en el nivel técnico de los actores dedicados a su servicio. El pleito de la “dualidad de redes” va perdiendo sentido. En todo caso, el enfrentamiento entre ambas sólo podría entenderse en la competencia leal y en la denuncia concreta, sin generalizaciones no comprobadas. La infracción concreta de la ley debe denunciarse a las autoridades educativas. Las denuncias generalizadas desacreditan a los mismos que las formulan. Si la infracción contribuye a la exclusión social, debe ser perseguida con mayor rigor, tanto en la enseñanza concertada como en la pública. En todo caso, cada una de las redes no mejorará por el hecho de sentirse atacada por la otra.

Asumir el reto de la mejora de la calidad de la educación en todos sus aspectos y dimensiones será la mejor manera de situarla en el contexto temporal del inmediato futuro y en el contexto sociopolítico europeo al que pertenecemos. En la *Declaración Conjunta en favor de la Educación*, propiciada por la Fundación Encuentro en 1997, se llegó a un acuerdo refrendado por la inmensa mayoría de las organizaciones de la comunidad educativa. Se decía: “La educación ha de ser objeto de una política de Estado, que garantice los medios, las estrategias y los recursos necesarios para hacer frente al más grande de los retos planteados: el logro de una educación de calidad compatible con los principios de equidad social y de libertad”. Se trataba, en definitiva, de resaltar “el carácter básico de la educación como servicio público y de interés social, que integra tanto a la enseñanza pública como a la enseñanza concertada, con su actual equilibrio en el respeto a los principios constitucionales”. Allí se apuntaba a los retos de todos, a lo importante y sustantivo en lo tocante a la educación en nuestro país y, además, se “aterrizaba”, se concretaba. Respecto a la financiación de la educación pública y la concertada, la misma Declaración proporcionaba una fórmula medida y consensuada: “La potenciación de la enseñanza pública por parte de las Administraciones Educativas, responsables en última instancia de su buen funcionamiento, deberá armonizarse con el derecho de la enseñanza privada a recibir fondos públicos a través del concierto educativo, de acuerdo con las necesidades objetivas de escolarización y según la legislación establecida”.

Ya han pasado tres años desde la firma de esta Declaración, que ha marcado un hito que sin duda será reconocido en el futuro y que fue asumida por los grupos políticos del Parlamento y del Senado, que organizaron sesiones especiales con los firmantes. La estrategia parlamentaria de cada partido y el espíritu electoral hizo que aquellas “palmaditas en el hombro” de los representantes del pueblo y sus felicitaciones más entusiastas fueran el prólogo del silencio más absoluto.

2. Educar para vivir juntos

La integración es uno de los objetivos prioritarios de la escuela y de la sociedad. Para lograr este reto en el futuro inmediato es indispensable articular una serie de determinaciones y decisiones, sin cuya puesta en práctica todo quedaría en mera declaración de intenciones. A continuación se formulan a modo de propuestas:

- Iniciar un amplio debate sobre el papel de la escuela. Éste debe llevarse a cabo con y entre especialistas, pero abierto a la sociedad, con implicación de todos, especialmente de las Administraciones, los profesores, las familias y las fuerzas sociales y económicas (partidos, sindicatos y asociaciones ciudadanas...).
- Diseñar el perfil del profesor del futuro. El futuro docente, equipado con los saberes académicos tradicionales, tendrá que conocer y saber aplicar las nuevas tecnologías en el quehacer educativo. Con su acción mediadora, se convertirá en agente fundamental de una educación intercultural y habrá de prepararse para atender la diversidad de sus alumnos.
- Potenciar tipos alternativos de educación, enseñanza y aprendizaje y formar a educadores para trabajar en esos nuevos ámbitos. Cabe citar, como ejemplo, la titulación de educador social, que realizaría funciones de mediador cultural que hasta ahora no han sido cubiertas.
- Buscar formas operativas de relación entre la educación escolar y esos otros tipos de educación alternativa, con profesionales que trabajen en uno y otro campo, con trasvases y aportaciones mutuas.
- Convertir las posibles reformas de los contenidos de la Enseñanza Primaria y Secundaria en la ocasión no sólo para dar mayor importancia a las Humanidades, sino también para impregnar todo el currículo escolar de contenido humanístico y procurar que en la escuela el cultivo de actitudes profundamente humanas y valores cívicos como centro del “ser persona” sea tan fundamental como la transmisión de información.

A la hora de diseñar un tipo de educación “para vivir juntos y sin exclusiones” lo importante es la lucha contra todo prejuicio xenófobo y ra-

cista, la educación en valores y la educación en la diversidad, ejes del aprender a vivir juntos y huir de toda exclusión.

En definitiva, hay que tender hacia una educación intercultural, no apremiados sin más por la fuerza de los hechos, sino por convicción civil y pedagógica. La escuela debe ser espacio educativo común en el que quepa esa diversidad, en la que se oferte un currículo abierto, flexible y adaptado a ésta. La función del sistema educativo es responder de forma diferenciada a las necesidades de cada grupo social. Debe, además, "ayudar a promover las condiciones para que la libertad y la igualdad del individuo y de los grupos en que se integra sean reales y efectivas", como manda la Constitución (artículo 9.2). La escuela debe ayudar, ante todo, al progreso de la persona y, por tanto, a su autonomía individual. En el desarrollo de la educación intercultural hay que ser críticos, para evitar la introducción de nuevas –y a veces sutiles– formas de exclusión. En nuestro análisis denunciamos algunas.

3. La ciudadanía es la nueva frontera de la educación

El concepto de *ciudadanía* aglutina algunos de los actuales retos educativos. Actualmente existe entre los estudiosos y especialistas de las cuestiones aquí planteadas un interés renovado por la reflexión sobre este concepto. Justicia, comunidad y ciudadanía son los tres aspectos fundamentales del sustrato filosófico de la educación cívica. Los objetivos básicos de la educación cívica son aprender a vivir juntos y aprender a ser. Convendría no olvidar el sustrato ético y político de la educación en momentos en los que temas menores, aunque muy reiterados, nos hacen perder de vista lo fundamental.

Como garantiza la Constitución española (artículo 27.2), el desarrollo de la personalidad tiene que realizarse en el respeto a los principios democráticos de convivencia y a los derechos y libertades fundamentales. Este artículo inspira las finalidades que la LOGSE asigna al sistema educativo: el pleno desarrollo de la personalidad del alumno, la educación en valores democráticos de convivencia, el respeto a la pluralidad lingüística y cultural de España, la formación para la paz y la participación activa en la vida social.

Algunos documentos posteriores a la LOGSE han insistido en la necesidad de prestar atención a los objetivos educativos de carácter ético-social. Así, en el informe *Centros educativos y calidad de la enseñanza*³ se dice

³ Ministerio de Educación y Ciencia, *Centros educativos y calidad de la enseñanza*, 1994, p. 22.

que la "educación en valores" es uno de los elementos fundamentales para evaluar la calidad del sistema educativo y que el reto para la educación formal es que "constituya una escuela de ciudadanía y de actitudes éticamente valiosas".

Llama la atención que estos aspectos de la reforma educativa hayan sido los más silenciados y que incluso los referentes a los temas transversales del currículo hayan sido considerados como secundarios, como aquellas "marías" de otros tiempos escolares.

El principal reto de la educación es hacer de los niños y adolescentes verdaderos ciudadanos. Se habla ya de "nueva ciudadanía europea" y, aún mejor, de ciudadanos del mundo. La educación en la ciudadanía es la clave que puede articular cuestiones como la interculturalidad y la educación en la diversidad y puede responder al reto de aprender a ser y a vivir juntos. El concepto de ciudadanía es rico en significados y capaz de articular una serie de dimensiones deseables para la educación, que se resumen en los siguientes objetivos: otorgar a la educación una dimensión internacional y una perspectiva global; la comprensión y el respeto a todos los pueblos y a sus valores y modos de vida; la capacidad de comunicarse con los demás; el reconocimiento de la interdependencia de pueblos y naciones; el reconocimiento de los derechos del otro, así como el de los deberes en las relaciones entre individuos y países; la comprensión de la necesidad de la solidaridad y cooperación internacionales; la disposición por parte de cada uno a participar en los problemas de su comunidad, de su país y del mundo entero.

La educación en la ciudadanía ha de combinar los aprendizajes, la formación, la información y la acción para conseguir el desarrollo cognitivo y afectivo de los individuos. Aunque es una educación para toda la vida, obviamente ha de incidir especialmente en las etapas formativas de Educación Primaria y Secundaria.

Hay que recuperar el diálogo y el debate profundo para alcanzar puntos en común sobre una ética pública, una perspectiva que debe considerar en último término una educación para la ciudadanía. La sociedad y la escuela lo necesitan. Entretanto, habremos de convenir en que una correcta educación cívica contribuye a generar verdaderos ciudadanos, a fortalecer éticamente la vida democrática mediante procesos de diálogo para compartir deliberaciones, formulaciones de juicio y toma de decisiones. No se logrará un sistema educativo de calidad sin una moral cívica, sin una escuela de la ciudadanía.

II. RED DE LOS FENÓMENOS

Controversias, debates y retos son conceptos y términos recurrentes cuando se habla o escribe sobre la educación en nuestro país. Si nos atenemos al significado preciso de estos términos, es cierto que las cuestiones educativas entre nosotros no han sido tratadas propiamente, ya que se han movido en el nivel de la controversia, entendiéndose por tal –como dice el diccionario de la RAE– “la discusión larga y reiterada”. A lo largo del tiempo han ido prevaleciendo los desacuerdos en aspectos muy concretos, que con frecuencia han desviado la atención de los problemas de fondo de la educación. En el último cuarto de siglo, las cuestiones educativas han sido abordadas bajo la forma del debate, si entendemos por tal –siguiendo de nuevo la definición de la Academia– el “intercambio y enfrentamiento de ideas o de argumentos sobre un asunto”. La educación ha dejado de ser un asunto del que debatían los teóricos, los especialistas y los profesionales para transformarse durante los últimos decenios en un debate en el que intervienen ya todas las fuerzas sociales y políticas, las familias y, en general, toda la sociedad, entre otras razones porque en los padres ha calado más hondamente la preocupación por la formación de sus hijos y porque la educación es un asunto que nos afecta a todos. Por último, en los albores del siglo XXI, la educación aparece como uno de los retos más apasionantes en el que todos debemos sentirnos implicados.

De controversias, debates y retos tratan las siguientes páginas. Mantenemos el propósito firme de nuestra Fundación, demostrado en todos los Informes, de contribuir, desde la reflexión y el análisis, al conocimiento y mejora de la educación en nuestro país. Hemos estudiado la educación en los diversos contextos en los que se lleva a cabo (formales y no formales, institucionales y alternativos, la escuela y la familia); hemos considerado sistemas y factores sociales siempre influyentes en la educación de los individuos; o nos hemos referido a las leyes educativas, sin olvidar aspectos como las actitudes y los valores que directa e indirectamente tienen que ver siempre con la educación.

En este capítulo nos centraremos en la Enseñanza Infantil, Primaria y Secundaria, aunque cabe recordar que en otros Informes hemos abordado la Enseñanza Superior. Para realizar este análisis se han tenido en cuenta los procesos formativos en el contexto social español, subrayando los elementos que dentro del sistema educativo puedan generar directa o indirectamente algún tipo de exclusión y tratando de descubrir aquellos que contribuyen a ahondarla o ampliarla. Desde esta perspectiva, trataremos, pues, de algunas de las más significativas cuestiones sobre educación que se debaten en España y de los retos en la educación para el siglo XXI.

1. Cuestiones excesivamente debatidas

1.1 *Escuela pública-escuela concertada: tensiones que no desaparecen*

Una de las cuestiones más presentes en los debates es la división entre la *enseñanza pública y la enseñanza privada concertada*. La mayoría de las veces el debate se centra en la financiación y atribución de recursos económicos a la educación, pero también se han establecido comparaciones entre uno y otro modelo, sin olvidar aspectos más recientes como la atención que cada uno presta a la diversidad (integración, alumnos inmigrantes, alumnos con necesidades educativas especiales).

En nuestro país, el 70% de la enseñanza es pública y el 30% es de iniciativa social. Dentro de esta última, el 20% se imparte en centros católicos concertados, el 6% en centros no católicos concertados y el 4% es enseñanza no católica y no concertada. La enseñanza católica no concertada representa menos del 1%.

Más allá de algunas posiciones extremistas, se comparte la opinión de que escuela pública y escuela privada concertada constituyen un servicio público, dirigido al bien común de la sociedad y realizado por una doble vía. Se trata de dos modelos de organizar el servicio público que están llamados a colaborar desde la equidad y no a competir. Las tensiones persistentes entre ambos modelos se deben en gran parte a la desinformación y no pocas veces a los prejuicios históricos. Si dejamos de lado los errores, las falsas interpretaciones y las aplicaciones arbitrarias, deberíamos concluir que en parte seguimos dando vueltas a iguales o parecidas ideas que a comienzos de siglo.

Por otro lado, tenemos la impresión de asistir a una disputa por la población infantil, que se ha reducido notablemente debido al descenso de la natalidad. Se confirma esta impresión cuando se tiene en cuenta que uno de los puntos más conflictivos se concentra en la enseñanza infantil, abandonada a la iniciativa privada no hace muchas décadas. Sobre ello volveremos más adelante. Aunque en el tradicional debate enseñanza pública-enseñanza privada subyacen elementos ideológicos, el centro de la disputa tiene ahora que ver sobre todo con la financiación de la enseñanza concertada o, más ampliamente, con la distribución de los recursos públicos destinados a la educación.

El debate sobre la financiación viene de lejos. La puesta en marcha de todo sistema educativo es un fenómeno complejo, según el cual el Estado concibe y asume la instrucción como servicio público. En España, de manera lenta y controvertida, se puede dibujar una línea de afianzamiento que va desde comienzos del siglo XIX hasta la Ley General de Educación

(LGE) de 1970. De un punto a otro de ese arco evolutivo la escuela pasa de ser una institución insuficiente, que apenas preocupaba, a ser objeto de numerosas e importantes innovaciones, desde las materiales al currículo, los métodos y la diversificación de las enseñanzas. Hechos especialmente significativos fueron la toma de conciencia sobre la importancia de la formación de los profesores y la ubicación de la Enseñanza Secundaria entre los niveles primario y superior, mediante la creación de los Institutos de Enseñanza Secundaria.

Para entender lo que significan las leyes por las que se rige el actual sistema educativo habría que remontarse a hitos como la Constitución de 1812 –que generalizaba la instrucción elemental o primaria–, al Informe Quintana –que aportaba sólidos criterios que se aplicaron en el Reglamento de Instrucción Pública de 1821 y que vertebró el sistema educativo– y a la “Ley Moyano” (1857). Así, se organizó la enseñanza en tres niveles con entidad propia, consagrando los principios de gratuidad para la enseñanza primaria y la uniformidad en planes y contenidos, interpretando la libertad de enseñanza básicamente como libertad de creación de centros docentes y generándose a partir de entonces un sistema dual de enseñanza pública y privada.

La “Ley Moyano” consagró la estructura del sistema educativo siguiendo los valores del liberalismo moderado: uniformidad, centralización, gratuidad relativa, secularización, limitación de la libertad de enseñanza referida a la libertad de cátedra, las condiciones para los centros privados y formas de intervención del Estado en su funcionamiento. Esta ley fue prudente en sus planteamientos y fruto de un consenso, algo que interesa destacar actualmente.

En el período que va de la Constitución de 1876 hasta la de 1931 sigue la controversia entre la educación pública y la privada, en la que cobran importancia los aspectos ideológicos y donde la Iglesia parece defender más unos intereses confesionales que educativos generales y comunes. En ese mismo período un soplo de aire fresco es aportado por la creación de la Institución Libre de Enseñanza (1876), cuya influencia educativa ha llegado de una u otra forma hasta nuestros días. Sus principios fueron recogidos en buena parte por la Constitución de 1931 y por el Gobierno provisional de la Segunda República. Son igualmente importantes y dignas de mención diversas iniciativas educativas de principios de siglo inspiradas en los movimientos de renovación pedagógica y “nueva escuela” que tienen su reflejo, por ejemplo, en la *escola d'estiu*, o en aportaciones surgidas en ámbitos católicos, como las de Poveda y Manjón.

El modelo escolar del franquismo conservó en lo esencial las características básicas de la “Ley Moyano”, con algunos intentos aperturistas (por ejemplo, la etapa de Ruiz-Giménez al frente del ministerio, entre 1951 y 1956) y con algunas mejoras en los años sesenta. En 1970 se aprobó la

LGE, que tenía bastantes aciertos; creó unas expectativas sociales positivas y generó cambios importantes en la opinión pública en varios sentidos: la percepción de una educación que se veía cada vez más al alcance de todos, las ofertas de apoyos económicos a las familias mediante becas más abundantes, el acercamiento de las posibilidades educativas a más alumnos mediante la creación de nuevos centros y, sobre todo, la impresión de que la educación empezaba a tener la importancia que siempre debía haber tenido. Pero la LGE presentaba también grandes vacíos en aspectos legales y pedagógicos, entre los que destacaban la ausencia de planificación económica, punto realmente crucial y a la postre decisivo. La llegada de la democracia y los cambios sociales que se produjeron en esa época obligaron a nuevos planteamientos legales y a abordar de manera más amplia, profunda y global el sistema educativo español.

De la trayectoria histórica de estas cuestiones cabe destacar los siguientes aspectos:

➤ Pervive el debate en torno a la educación pública o privada, que no ha sido aún asumido satisfactoriamente por las partes, aunque no reviste la crudeza de tiempos pasados.

➤ Las raíces ideológicas de ese debate son evidentes si nos atenemos a la historia, aunque ahora tal vez no aparezcan como prioritarias en él.

➤ El papel de la Iglesia católica a lo largo de la historia de la educación en nuestro país no ha sido ciertamente muy brillante. Fue beligerante en ocasiones, reivindicando para sí no sólo el derecho a dirigir sus propios centros, sino también a influir en el control sobre los contenidos de la enseñanza en general, sin renunciar en algunas épocas a ciertas situaciones de ventaja. Del mismo modo, es de justicia reconocer que en los ámbitos de los centros católicos han surgido muy loables experiencias en educación. Nadie podrá negar que en la enseñanza católica está el origen de muchas iniciativas que han demostrado una inequívoca sensibilidad hacia sectores sociales desfavorecidos.

➤ El sistema educativo español que empieza a construirse en el siglo XIX consagra en cierto modo un modelo escolar de coexistencia dual, que ha pasado por fases distintas y hoy tiende al acercamiento, al menos entre los responsables de ambos sectores. Los que todavía mantienen el interés por fomentar este debate no responden a las necesidades de nuestro tiempo.

En la tabla 1 se recoge la evolución del número de alumnos matriculados en los últimos 20 años por tipo de centro. Como puede observarse, hasta el curso 1996/97 ha habido un crecimiento progresivo y constante del porcentaje de alumnos matriculados en centros públicos de Primaria y Secundaria; a partir de esa fecha, el incremento se produce en los centros privados. Debe advertirse que en los centros privados se incluyen tanto los

Tabla 1 – Evolución del número de alumnos matriculados en Enseñanza Primaria y Secundaria por tipo de centro. Cursos 1980/81-1998/99

	Absoluto			Porcentaje		
	Total	Público	Privado	Total	Público	Privado
1980/81	8.438.882	5.221.037	3.217.845	100	61,87	38,13
1981/82	8.571.190	5.328.690	3.242.500	100	62,17	37,83
1982/83	8.589.505	5.361.932	3.227.573	100	62,42	37,58
1983/84	8.641.559	5.432.396	3.209.163	100	62,86	37,14
1984/85	8.695.060	5.528.910	3.166.150	100	63,59	36,41
1985/86	8.677.911	5.588.887	3.089.024	100	64,40	35,60
1986/87	8.660.349	5.616.903	3.043.446	100	64,86	35,14
1987/88	8.567.410	5.653.648	2.913.762	100	65,99	34,01
1988/89	8.488.871	5.593.023	2.895.848	100	65,89	34,11
1989/90	8.375.657	5.532.202	2.843.455	100	66,05	33,95
1990/91	8.336.606	5.524.372	2.812.234	100	66,27	33,73
1991/92	8.200.062	5.463.777	2.736.285	100	66,63	33,37
1992/93	8.083.336	5.436.882	2.646.454	100	67,26	32,74
1993/94	7.969.890	5.434.999	2.534.891	100	68,19	31,81
1994/95	7.786.392	5.352.658	2.433.734	100	68,74	31,26
1995/96	7.579.276	5.240.944	2.338.332	100	69,15	30,85
1996/97	7.400.421	5.133.016	2.267.405	100	69,36	30,64
1997/98 (1)	7.211.811	4.999.709	2.212.102	100	69,33	30,67
1998/99 (1)	7.041.913	4.857.923	2.183.990	100	68,99	31,01

(1) Datos avance.

Fuente: Elaboración Fundación Encuentro. CECS a partir de Ministerio de Educación y Cultura, *Estadística de la enseñanza en España*, varios años; y Ministerio de Educación y Cultura, *Estadística de la enseñanza en España, 1998/99. Datos avance y serie de indicadores*, 1999.

concertados como los no concertados. Estos últimos mantienen sus porcentajes de presencia, en términos generales, desde la implantación de los conciertos educativos en 1986.

En nuestro país, la enseñanza privada, tanto concertada como no concertada, representa una parte muy considerable dentro del panorama educativo, mucho más importante que en los países de nuestro entorno. Salvo en los casos de Bélgica y Holanda, en los demás países de la Unión Europea la mayoría de los alumnos de Primaria y Secundaria están escolarizados en la red pública (tabla 2).

Hay una serie de aspectos que dibujan en panorámica la situación actual de la enseñanza pública y la concertada dentro del sistema educativo español. Nos fijamos especialmente en la concertada no sólo por constituir el grupo mayoritario dentro de ésta, sino porque se trata también de la financiada con recursos públicos.

Tabla 2 – Distribución de los alumnos de Enseñanza Primaria y Secundaria según el tipo de centro en la Unión Europea. Valor absoluto en miles. Curso 1996/97

	Centros públicos		Centros privados						Total
	Absoluto	% sobre el total	Total		Subvencionados		No subvencionados		
			Absoluto	% sobre el total	Absoluto	% sobre el total	Absoluto	% sobre el total	
Alemania	11.663,8	95,3	578,0	4,7	–	–	–	–	12.241,8
Austria	1.088,8	92,6	86,6	7,4	86,6	7,4	–	–	1.175,4
Bélgica	744,3	41,2	1.063,1	58,8	1.063,1	58,8	–	–	1.807,4
Dinamarca	688,3	88,9	86,0	11,1	86,0	11,1	–	–	774,3
España	4.624,5	70,6	1.930,1	29,4	1.505,9	23,0	424,2	6,5	6.554,6
Finlandia	816,6	96,0	34,3	4,0	34,3	4,0	–	–	850,9
Francia	7.924,4	79,4	2.060,0	20,6	1.692,5	17,0	367,5	3,7	9.984,4
Grecia	1.392,7	94,8	77,0	5,2	0,0	0,0	77,0	5,2	1.469,7
Holanda (1)	579,3	22,2	2.026,4	77,8	2.009,7	77,1	16,7	0,6	2.605,7
Irlanda	741,4	99,1	6,8	0,9	–	–	6,8	0,9	748,2
Italia	6.989,3	94,3	423,7	5,7	–	–	423,7	5,7	7.413,0
Luxemburgo (2)	53,9	94,2	3,3	5,8	3,3	5,8	–	–	57,2
Portugal	1.569,5	90,5	165,0	9,5	–	–	–	–	1.734,5
Reino Unido (3)	8.825,6	93,5	616,1	6,5	15,3	0,2	600,8	6,4	9.441,7
Suecia	1.507,0	97,9	32,1	2,1	32,1	2,1	–	–	1.539,1

(1) La igualdad de financiación entre los centros públicos y privados subvencionados es un derecho constitucional. (2) La enseñanza privada no subvencionada está excluida. (3) Las *further institutions* (que dependen de un centro postobligatorio de formación general o profesional) están excluidas.

Fuente: Elaboración Fundación Encuentro. CECS a partir de Comisión Europea, *Les chiffres clés de l'éducation en Europe. 1999/2000*, Luxemburgo, 2000.

Si comparamos la situación de la enseñanza pública y la de iniciativa social en nuestro país, los rasgos más sobresalientes serían éstos:

□ La red pública se ha generalizado en todo el país; la enseñanza privada concertada mantiene un peso relativamente mayor en los contextos urbanos que en los rurales.

□ La enseñanza pública aparece asentada y demandada, mientras la privada en general ha ido perdiendo progresivamente participación porcentual y la privada concertada se mantiene. Esta última disfruta de un mayor prestigio que en tiempos pasados y mantiene una demanda siempre superior a la de sus plazas disponibles; de hecho, aunque disminuye cada año el número de colegios religiosos, aumentan en conjunto los alumnos que solicitan plaza en ese tipo de centros educativos.

□ La red de escuelas públicas representa un abanico plural dentro del Estado, sobre todo si se tienen en cuenta las peculiaridades y diferencias autonómicas; una pluralidad análoga puede descubrirse en la red privada,

tanto por la diversidad de sus responsables titulares como por sus enfoques.

□ La imagen social de la escuela pública ha mejorado claramente, aunque todavía la opinión pública le atribuye *a priori* un mayor grado de calidad (entendida ésta como un conjunto de elementos expresos y otros intangibles) a la enseñanza privada.

□ La reforma educativa ha sido afrontada de diversa manera: mientras que para la pública ha supuesto y supone una auténtica encrucijada (tener en el mismo centro a alumnos a partir de los 12 años, aumento de la conflictividad por la permanencia de alumnos “obligados” a estar hasta los 16 años, etc.), la red privada parece haberla enfrentado en mejores condiciones. No obstante, los profesores de uno y otro sistema son igualmente críticos con dicha reforma y han encontrado parejas dificultades a la hora de aplicarla.

□ La enseñanza pública tiene menos alumnos por profesor y éstos están mejor pagados, con unos procedimientos para su selección más rígidos que en la enseñanza privada concertada.

La competencia entre los centros de titularidad pública y los de titularidad privada se centra actualmente en una serie de puntos conflictivos. Algunas veces están apoyados por los datos, pero en otras ocasiones se sustentan en imágenes previas e incluso en estereotipos, que todavía perviven en las percepciones sociales y en las manifestaciones públicas de determinados agentes o responsables educativos.

El apoyo, mediante leyes o atribución de recursos, a uno de los dos sistemas tiende a ser percibido por la parte contraria como privilegio. Si la actuación ministerial favorece a una de las partes a costa de la otra, podemos hablar con toda razón de favoritismo y arbitrariedad. Allí donde surja la necesidad el ministerio o la consejería correspondiente habrá de aumentar el gasto general, para que esa aportación adicional no suponga una disminución de los recursos destinados a los centros que pertenecen al otro sistema.

En síntesis, los puntos más conflictivos entre ambas redes en el momento actual son: la financiación, la aplicación práctica de los criterios para la admisión de alumnos y la presencia asimétrica en ambas redes de alumnos “con problemas” (inmigración, integración, necesidades educativas especiales, etc.).

Dentro de los aspectos relativos a la financiación, cabe destacar los referidos a la Educación Infantil. En el trecho de 0-3 años no es gratuita ni está concertada. Aquí puede iniciarse una cierta exclusión social, ya que sólo podrán disfrutar de ella los niños de familias económicamente acomodadas. En el segundo ciclo (3-6 años), es gratuita en la red pública, pero

los conciertos económicos aún no se han generalizado a esta etapa en la red privada. Los representantes de la enseñanza concertada reclaman dichos conciertos y denuncian claramente esta discriminación como causa de una posible exclusión. Es una forma que va contra el principio de igualdad asumido por todos, ya que los económicamente débiles no podrán aspirar a una enseñanza infantil concertada, que es propiamente la puerta de entrada al colegio. De esta manera, los colegios de iniciativa social y concertados volverán con el tiempo a ser los centros de las clases acomodadas. Es natural que los niños sigan estudiando Primaria y Secundaria en el colegio donde hicieron Infantil, cerrando de esta manera la entrada a otros niños, cuyos padres pretendían educar allí a sus hijos. Curiosamente, este argumento es esgrimido por todos: tanto por los defensores a ultranza de la enseñanza pública, que consideran esta selección *a priori* como una forma de discriminación, como por los representantes de la enseñanza concertada.

Esta situación denuncia la escasez de recursos que el Estado dedica a la enseñanza. Pero, esta escasez en modo alguno justifica la arbitrariedad, ya que los fondos públicos deben administrarse con equidad y deben ir dirigidos a aquellos centros que experimenten mayor necesidad y tengan que responder a una mayor demanda de alumnos. Decisiones de este tipo son especialmente vigiladas por los centros que se consideran objetivo prioritario del dinero público sencillamente por ser de titularidad estatal. No pocas Administraciones autonómicas están ya realizando esfuerzos por atender la financiación de la Educación Infantil; algunas de ellas subvencionan incluso el primer ciclo. Se trata, a nuestro juicio, de prevenir una de las causas de exclusión. Su mejor antídoto sería la extensión real de la gratuidad para todos, al menos en el segundo ciclo de la Educación Infantil.

Por otra parte, la lucha por el alumno aparece con especial relevancia en un contexto demográfico como el actual de baja tasa de natalidad. La observación de la realidad y el mínimo conocimiento del panorama educativo parecen confirmar que esta lucha no se da sólo entre el sistema público y el privado, sino dentro de cada uno de los dos sistemas. Son, en todo caso, elementos que demuestran que la tensión competitiva se hace presente en un punto, la escolarización básica, donde debieran prevalecer otros enfoques y valores.

Por último, la distribución porcentual de alumnos problemáticos (gitanos, inmigrantes, alumnos con necesidades especiales) entre la enseñanza pública y la privada no es homogénea ni proporcional al número de alumnos de uno y otro sistema. Los centros utilizan técnicas "disuasorias" o de reticencia a la hora de admitirlos, cuando deberían considerarlos primeramente como sujetos necesitados de una atención especial y su presencia en los centros como un reto educativo.

Vamos a detenernos ahora en otros puntos conflictivos en relación con la concepción anticuada de la "doble red", fijándonos especialmente en las

situaciones que favorecen la exclusión o, por lo menos, obstaculizan la integración defendida por todos.

Distribución de los centros escolares según tipo y tamaño del municipio

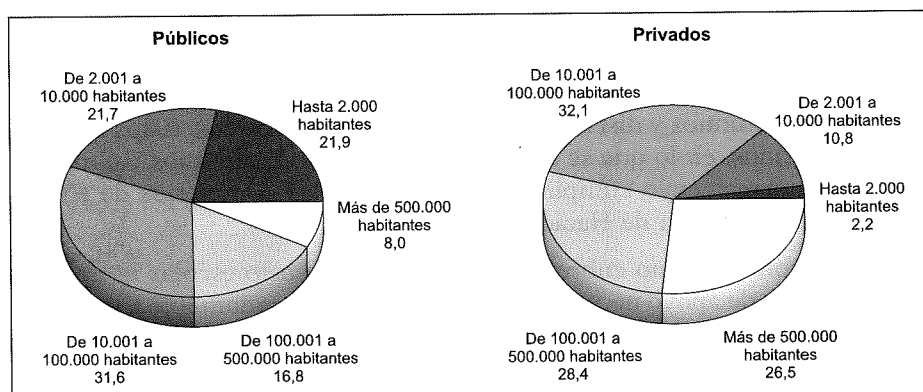
La distribución territorial de los centros públicos y los centros privados no es uniforme; aparece claramente condicionada por el tamaño del municipio (gráfico 1). Sólo un 2,2% de los centros privados se hallan en municipios de menos de 2.000 habitantes, frente al 21,9% de los centros públicos. En el extremo opuesto, casi el 55% de los centros privados se concentra en las ciudades de más de 100.000 habitantes, porcentaje que no llega al 25% en el caso de los públicos. A la hora de valorar estos datos, hay que tener en cuenta que los municipios de menos de 10.000 habitantes son 5.931 y que sólo 55 sobrepasan los 100.000 habitantes.

El alto porcentaje de centros públicos en zonas rurales es el resultado, por tanto, de la obligación que tiene el Estado de proveer de educación a todos los niños con independencia del lugar donde vivan. Por su parte, el hecho de que en su origen tuvieran que mantenerse con las aportaciones de los alumnos, explica que muchos de los centros de iniciativa social surgieran en zonas urbanas.

Atención a alumnos con necesidades educativas especiales y de educación compensatoria

“El 79% de los niños de educación especial estudia en centros públicos”⁴. Este titular no sólo es una muestra de una creciente sensibilidad so-

Gráfico 1 – Centros educativos por tipo de centro y tamaño del municipio. En porcentaje. Curso 1996/97



Fuente: Elaboración Fundación Encuentro. CECS a partir de Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, *Las cifras de la educación en España. Datos estadísticos. Edición 2000, 2000.*

⁴ *El País*, 26-6-2000.

cial, sino que también recoge los datos más recientes del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.

Según el INCE, en el curso 1996/97, 21 de cada 1.000 alumnos tenían necesidades educativas especiales. De éstos, cinco eran atendidos en centros especiales y 16 estaban integrados en centros ordinarios⁵. El 78,8% estaba en centros de titularidad pública y el 21,2% en centros de titularidad privada. Por último, dentro de cada sistema, el porcentaje de alumnos integrados en centros ordinarios era el doble en los públicos (82%) que en los privados (42%).

Respecto a los alumnos que necesitan educación compensatoria (gitanos e inmigrantes), los datos referidos al territorio MEC muestran que en los centros públicos suponen casi 28 de cada 1.000 alumnos. Su presencia relativa en la enseñanza privada es mucho menor: sólo seis de cada 1.000. En ambos casos, la distribución de gitanos e inmigrantes es prácticamente del 50%.

En resumen, tanto en el caso de los alumnos con necesidades educativas especiales como en el de los que precisan una educación compensatoria, se produce un claro desequilibrio entre los colegios de titularidad estatal y los de propiedad privada. En contra del sentido común, de cualquier método pedagógico y de la filosofía implícita de la integración, estos hechos se agravan en determinadas zonas de las grandes capitales, como Madrid, donde el porcentaje de estos alumnos llega en algunos colegios al 70%.

Los representantes más lúcidos y críticos de la enseñanza concertada, ante el desfase entre el número de alumnos con necesidades educativas especiales y de compensatoria y los que les corresponderían en función de su participación relativa en los principales indicadores, responden:

▶ No hay denuncias particulares, sino globales y genéricas, sobre el supuesto que los colegios concertados sostenidos con fondos públicos seleccionen a los alumnos y discriminen a los menos favorecidos. Estos colegios están sometidos, en lo que se refiere a la admisión de alumnos y el uso de fondos, a normas cuyo cumplimiento controlan las consejerías de educación y la Intervención de Hacienda.

▶ Los conciertos no cubren el coste real del puesto escolar ni aportan los profesores de apoyo necesarios para integrar adecuadamente a los alumnos procedentes de minorías necesitadas de atención especial.

▶ A juicio de los responsables de la enseñanza concertada, la no concertación del segundo ciclo de Educación Infantil genera de antemano una

⁵ INCE, *Sistema estatal de indicadores de la educación 2000*, Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, 2000.

Tabla 3 – Evolución de la escolarización de minorías en la Comunidad de Madrid. Curso 1996/97-1999/00

	Alumnado gitano			Alumnado inmigrante		
	Colegios públicos	Colegios concertados	Total	Colegios públicos	Colegios concertados	Total
Curso 1996/97						
Madrid centro	4.855	459	5.314	4.873	1.410	6.283
Madrid este	655	–	655	713	13	726
Madrid norte	8	–	8	508	10	518
Madrid oeste	54	4	58	1.184	94	1.278
Madrid sur	521	28	549	2.246	54	2.300
Total	6.093	491	6.584	9.524	1.581	11.105
Curso 1999/00						
Madrid centro	5.103	928	6.031	10.526	4.967	15.493
Madrid este	1.099	0	1.099	1.775	26	1.801
Madrid norte	38	0	38	1.194	6	1.200
Madrid oeste	171	6	177	2.420	79	2.499
Madrid sur	537	50	587	3.940	116	4.056
Total	6.948	984	7.932	19.855	5.194	25.049

Fuente: FERE, *Informe sobre la enseñanza concertada*, 2000.

exclusión y está en el origen de que el sistema de iniciativa social tenga menos alumnos de educación compensatoria de los que le correspondería.

► En las zonas donde se ubican muchos de los colegios concertados no hay alumnos pertenecientes a estas minorías.

► Los esfuerzos que, especialmente, la enseñanza religiosa concertada está realizando por integrar a un número cada vez mayor de inmigrantes, gitanos y minorías étnicas son evidentes. Es significativo en este sentido el caso de Madrid. En esta comunidad los colegios concertados han pasado de atender a 491 alumnos gitanos y a 1.581 alumnos inmigrantes durante el curso 1996/97 a 984 y 5.194, respectivamente, en el curso 1999/00 (tabla 3).

Los criterios de admisión de alumnos y su aplicación

La Ley Orgánica del Derecho a la Educación (LODE) señala varios criterios objetivos iguales para la admisión de alumnos en función de los cuales los colegios los seleccionan: el nivel de renta familiar, la proximidad del domicilio al centro y la presencia de hermanos en el colegio solicitado. Posteriormente, cada comunidad autónoma o el MEC han ido completando y perfilando estos criterios mediante reglamentos. Pero hay un punto de libre interpretación y disposición en manos de los colegios, tanto en los de titularidad estatal como en los concertados. Este punto de libre disposición tiene que obedecer también a criterios objetivos, como, por ejemplo, tener

al padre de profesor en el colegio. La picaresca en la selección de alumnos se da tanto en un sistema como en otro; de hecho, se han producido más denuncias en los centros públicos. La denuncia contra los colegios de titularidad privada es ciertamente más general, pero se fundan más bien en la opacidad de los procesos mismos de admisión, la cual pueden mantener con más facilidad los privados. En realidad, no existen mecanismos efectivos de control y tampoco se debate sobre la conveniencia de instituirlos.

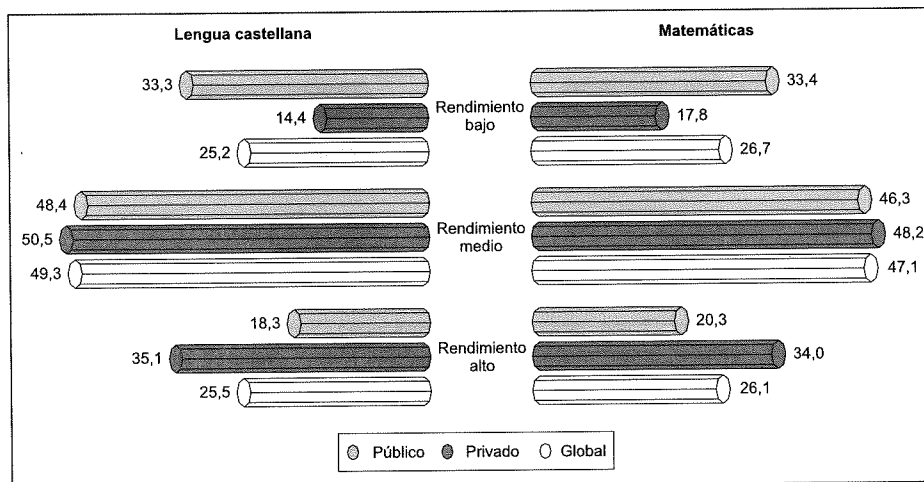
Deberían ser los propios centros los que se encargaran de asegurar la transparencia del proceso, ya que son ellos los que reciben y tramitan los expedientes de admisión de alumnos; sólo en segunda instancia las comisiones de escolarización reparten a los alumnos que no han conseguido plaza en el centro solicitado entre los colegios con plazas libres. A juicio de los expertos y de los representantes de algunas Administraciones, quitar a los centros la autonomía a la hora de hacer las matrículas supondría un reto largo y complicado. Parece ser que el problema no es tanto la normativa actual como la aplicación que en algunos casos se hace de ella. Estas formas, directas o indirectas de exclusión, no se dan sólo desde los colegios privados concertados hacia los públicos, sino también entre los públicos. Así, por ejemplo, se utilizan mecanismos "disuasorios" durante el proceso de solicitud de plaza dentro de la red pública para evitar la presencia de alumnos que, se supone, podrían constituir algún tipo de dificultad para el centro.

Comparación de resultados académicos de los alumnos entre centros públicos y privados

En una sociedad preocupada por los resultados, programada para el éxito y donde la competitividad es moneda común en tantos aspectos de la vida, las comparaciones son inevitables. A la hora de evaluar los sistemas educativos, el rendimiento de los alumnos mediante pruebas externas y en distintos momentos de la escolaridad desempeña un importante papel, todo ello dentro de una cultura de la calidad, a la que se han sumado progresivamente las instituciones educativas durante los últimos años.

Los últimos datos que poseemos, de carácter nacional, son los del *Sistema estatal de indicadores de la educación 2000*, elaborado por el INCE. Para ello, se han realizado una serie de pruebas a muestras estadísticamente significativas de alumnos. Los alumnos tienen una edad "teórica" de 12 y 16 años (finales de Primaria y Secundaria respectivamente). Se habla de "edad teórica" como la correspondiente al año que se cursa, pues debe tenerse en cuenta que hay alumnos que han nacido en diciembre o en enero de un mismo año y pertenecen al mismo curso y que algunos de los alumnos evaluados han podido repetir algún curso. Los alumnos en cuestión fueron evaluados en las áreas de Lengua castellana, Matemáticas, Comprensión lectora y Reglas lingüísticas y Literatura. Aunque hay diferencias

Gráfico 2 – Alumnos de 12 años en los diferentes niveles de rendimiento en Lengua castellana y Matemáticas por tipo de centro. En porcentaje. 1995



Fuente: Elaboración Fundación Encuentro. CECS a partir de INCE, *Sistema estatal de indicadores de la educación 2000*, Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, 2000.

significativas en los resultados en función de distintas variables como el sexo, vamos a fijarnos en la variable que aquí nos ocupa: centros públicos-centros privados.

— *Lengua castellana*: a los 12 años, el mayor porcentaje de alumnos de rendimiento bajo (33,3%) se encuentra en los centros públicos (gráfico 2). Por el contrario, en los centros privados es mayor el porcentaje de alumnos de rendimiento alto (35,1%).

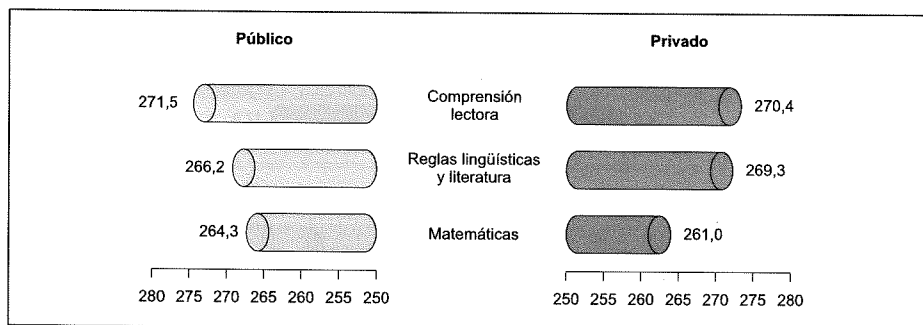
— *Matemáticas*: el porcentaje de alumnos de 12 años de rendimiento alto es mayor en la enseñanza privada que en la pública (34% frente al 20,3%). Y en la franja de rendimiento bajo se sitúa el 33,4% de los alumnos de centros públicos frente al 17,8% de los alumnos de colegios privados.

— *Comprensión lectora*: el rendimiento académico medio de los alumnos de 16 años es ligeramente más alto en los centros públicos que en los privados.

— *Reglas lingüísticas y Literatura*: los escolares de 16 años de los centros privados presentan una media algo mayor que la de los centros públicos.

— *Matemáticas*: los alumnos de 16 años de los centros públicos tienen un rendimiento algo mayor que los de los alumnos de los centros privados (gráfico 3).

Gráfico 3 – Rendimiento medio de los alumnos de 16 años en Comprensión lectora, Reglas lingüísticas y Literatura y Matemáticas por tipo de centro. 1997



Fuente: Elaboración Fundación Encuentro. CECS a partir de INCE, *Sistema estatal de indicadores de la educación 2000*, Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, 2000.

Los datos sobre la evaluación de la Educación Primaria⁶ vienen a corroborar, en todas las áreas consideradas, unos mejores porcentajes de los alumnos de la red privada que los de la pública. No hay que obviar que la variable “nivel cultural de la familia” es tan influyente o más que la variable colegio público-colegio privado.

La evaluación de la Lengua inglesa⁷ depara, más que ninguna otra área, la posibilidad de ver las diferencias y analizar los motivos. Aquí todavía las disparidades son más notables entre los resultados de los alumnos de la enseñanza privada y pública. Al mismo tiempo, se comprueba la importancia de la variable “nivel cultural de los padres” por encima de la variable público-privado. El porcentaje de aciertos de los alumnos en el conjunto de la prueba aumenta conforme lo hace el nivel de estudios de sus padres: existe un 43,3% de aciertos de niños cuyos padres tienen estudios inferiores a primarios, frente a un 67,1% de aciertos para niños con padres con estudios universitarios. En el caso del inglés, el punto de partida de los alumnos es distinto, ya que los hijos de padres con mayor nivel cultural (y tal vez económico) pueden haber iniciado el aprendizaje de este idioma antes de ir al colegio y suelen asistir a clases extraescolares. Además, la mayoría de los colegios privados imparten esta asignatura antes de su obligatoriedad dentro del currículo.

Sobre los datos aportados por la evaluación del INCE, cabe hacer una serie de precisiones:

1. Aunque en los alumnos de 12 años se perciben diferencias significativas entre los resultados de una y otra red, los porcentajes tienden a igua-

⁶ INCE, *Evaluación de la educación primaria. Datos básicos 1999*, Ministerio de Educación y Cultura, 2000.

⁷ INCE, *Evaluación de la enseñanza y el aprendizaje de la lengua inglesa. Educación primaria 1999. Avance de resultados*, Ministerio de Educación y Cultura, 1999.

larse a los 16 años. Esto hace pensar en la influencia de otros factores, como la familia y los contextos socioculturales, para explicar esas diferencias iniciales. También influye la potencia igualadora de la educación para interpretar el acercamiento de las puntuaciones entre unos y otros alumnos. Justamente ahí radica una de las finalidades sociales de la educación: compensar desigualdades provenientes de la extracción sociofamiliar de los alumnos. La diferencia de resultados entre los alumnos parece, pues, tener que ver más con los contextos socioculturales de las familias de procedencia que con la titularidad del centro.

2. Los centros públicos y privados no son conjuntos homogéneos en su composición interna. Dentro de cada uno hay diferencias significativas, según variables de género o procedencia familiar.

3. Por último, como decíamos en el *Informe España 1997*, "la evaluación de los centros no debe referirse sólo a los resultados finales de cada escuela, sino a lo que aporta cada una para conseguir los resultados educativos. Este enfoque de la evaluación de los centros pretende conocer cuáles son los logros que consigue un centro en comparación con los que se esperaría que obtuviera en función del nivel inicial de sus alumnos. Esta medida, que muestra la distancia entre los resultados conseguidos y los esperados, expresa el valor añadido del centro. Este valor sirve para indicar la contribución independiente que la escuela realiza, una vez controlado el contexto sociocultural de las familias y el nivel inicial de los alumnos"⁸.

1.2 Los profesores, en el centro de las controversias

Los profesores, quiérase o no, acaban estando siempre en el centro de la mayoría de los debates sobre educación. Constituyen una permanente referencia, a la vez que parece difícil conciliar las diversas perspectivas de su tarea: imagen social frente a lo que piensan de sí mismos; protagonismo en el proceso educativo frente a ausencia en la toma de decisiones sobre cuestiones en las que son agentes sociales de primera línea.

En el debate educativo, las cuestiones referentes a los profesores siguen siendo muchas y han de ser asumidas dentro de los desafíos de la educación. De entre ellas, sobresalen: su formación continua, su adaptación a las tecnologías de la información y la comunicación para aplicarlas al quehacer docente, su papel en la escuela del futuro inmediato y sus motivaciones respecto a la tarea que desempeñan. Sigue hablándose de malestar docente, se hacen estudios sobre la salud del profesorado. Sin embargo, los profesores, verdaderos catalizadores de la educación, no se sienten sufi-

⁸ Fundación Encuentro. CECS, "La evaluación necesaria de los centros", *Informe España 1997*, Madrid, 1998.

cientemente reconocidos por la sociedad y se ven excluidos de los procesos de toma de decisiones en asuntos en cuya aplicación forzosamente han de ser agentes de primer orden. Los profesores están siempre en el centro de los litigios sobre la educación. Deberían estarlo también en positivo, a la hora de asumir y liderar las respuestas a los retos que la educación plantea. Pero es cierto que su *rol* aparece frecuentemente ante la sociedad desde la perspectiva de la controversia.

La Conferencia Internacional de Educación (octubre de 1996) en su 45ª Sesión discutió el "Rol de los docentes en un mundo en proceso de cambio". Allí se aprobó un texto que se basa en dos principios fundamentales: la caracterización del docente como factor clave en el proceso de transformación de la educación y la necesidad de diseñar políticas integrales para los profesores que superen antiguos enfoques parciales. Este posicionamiento y otras manifestaciones paralelas muestran que se han agotado los tres principales y tradicionales discursos sobre los docentes: el reconocimiento puramente retórico de la importancia del educador, la visión del docente como "víctima" del sistema o "culpable" de sus malos resultados y la consideración del profesor como elemento de menor relevancia.

El papel y la tarea del profesor también han sido tema frecuente en nuestros Informes. En el *Informe España 1996*⁹ decíamos que "el malestar docente es palmario. Bajo las protestas, el escepticismo y las preocupaciones que la reforma educativa suscita en este cuerpo, subyace un hecho aún más importante: el interrogante sobre la identidad del profesor. Éste acumula un conjunto de papeles que no le dejan satisfecho, sino que lo crispán. No obstante, dos datos positivos iluminan la situación: la existencia de un porcentaje apreciable de profesores 'vocacionales' y la consideración social de que los maestros están hoy mejor preparados" (p. 223). Más adelante afirmábamos también: "Los maestros, los profesores, son un potencial magnífico, no bien conocido ni suficientemente valorado en nuestro país [...]. Es normal que vivan con ansiedad su tarea, lo que justifican razonando que son muchas las horas de trabajo, como epicentro de la acción educativa. Esto les exige un gran autocontrol e implica mucho desgaste" (p. 223-224). Y al tratar de la evaluación de los centros decíamos que "la mayor satisfacción de los profesores favorece los procesos del centro, de la misma manera que el mejor funcionamiento del centro y la enseñanza en el aula contribuyen a elevar la satisfacción de los profesores"¹⁰.

No parece haber datos nuevos que modifiquen sustancialmente las anteriores afirmaciones. Pero hay que situar la cuestión de los profesores en

⁹ Fundación Encuentro. CECS, "Familia y escuela: dos mundos que no se encuentran", *Informe España 1996*, Madrid, 1997.

¹⁰ Fundación Encuentro. CECS, "La evaluación necesaria de los centros", *Informe España 1997*, Madrid, 1998, p. 476.

la categoría del reto y no en la de la anécdota de la simple controversia de menor calado. Para ello nos fijaremos en aquellos aspectos que tienen que ver con la motivación de los docentes en relación con la tarea que realizan. Si ésta es necesaria para cualquier profesional, resulta especialmente importante en el caso de los educadores. Todos los estudios e investigaciones demuestran la relación positiva entre la motivación del profesor y la motivación de los alumnos; entre la motivación, la autoestima y las expectativas positivas del profesor y los resultados favorables en el aprendizaje que realizan los alumnos.

El profesorado es en buena parte un colectivo profesional insatisfecho

Estudios recientes de la Federación de Enseñanza de CC.OO. vienen a confirmar nuestros datos y análisis sobre los frecuentes estados de insatisfacción de los profesores recogidos en nuestro *Informe España 1996*. En el primero de estos estudios, *Metodología para el análisis de los riesgos laborales en la enseñanza privada*, se ha utilizado una metodología cualitativa (grupos de discusión) y en el segundo, *La salud laboral docente en la enseñanza pública*, una metodología cuantitativa (encuesta a una muestra estadísticamente representativa). Los resultados de estas investigaciones, a pesar de no ser comparables entre sí por utilizar metodologías distintas dirigidas a colectivos diferentes, sí son de interés en cada caso. Algunas investigaciones, y entre ellas el *Informe España 1996*, demuestran que son mucho más los parecidos que las diferencias entre los profesores de la enseñanza pública y los de la privada en los temas que aquí tratamos.

Entre los factores que originan la insatisfacción de los profesores se destacan los siguientes:

❖ El *cuestionamiento continuo de su profesión y la necesidad de adaptación a las reformas educativas*. Cuando el profesor es socialmente puesto en duda, es inevitable que él se cuestione a sí mismo y cuestione la tarea que realiza. Todo esto tiene que ver con procesos psicológicos de identidad personal e introduce en los individuos afectados un punto de incertidumbre, de indefinición y de inseguridad en el quehacer de cada día, todo lo cual repercute finalmente en el educando. Durante los últimos años, el cuestionamiento del profesor se ha camuflado en la adaptación a la reforma educativa, sugiriéndose indirectamente que todo este malestar se debía a las dificultades para asumir la reforma o a un rechazo a la misma. Es cierto que los profesores no han sido, ni mucho menos se han sentido, protagonistas de la aplicación de esta ley. No se ha contado de manera suficiente con ellos, no se les ha preparado bien, no se les ha incentivado ni motivado para ello. El resultado es que una amplia mayoría de ellos se siente escasamente implicada como colectivo en dicha reforma.

❖ *La falta de consideración social.* En casi todas las clasificaciones profesionales, siempre desde la percepción social, el magisterio no aparece como un trabajo prestigiado ni prestigioso socialmente. Ha desaparecido aquella vieja imagen teñida de romanticismo, pero real, del maestro rural de antaño, como una figura con autoridad moral y social dentro de su entorno. A pesar de que todos estemos de acuerdo con la importancia intrínseca de la educación, la profesión de maestro o profesor ha sido desvestida hoy de transcendencia, aunque paradójicamente se les exija mucho a los docentes. Esta contradicción entre lo que implícitamente se les exige y la falta de apoyo social llega hasta ellos como un conjunto de datos negativos que tienden a procesar la mayoría de las veces defendiéndose psicológicamente, aislándose, rebajando su nivel de expectativas y procurando no “quemarse”.

❖ En una encuesta de la Fundación Hogar del Empleado-IDEA¹¹ en la Comunidad de Madrid se observa una cierta contradicción en los padres a la hora de evaluar la enseñanza que reciben sus hijos. Así, mientras el 71,3% declara estar bastante o muy satisfecho con la manera de enseñar de los profesores, el 45,4% de ellos estima que debería cambiar “mucho o bastante” la preparación de los profesores. Esta contradicción, que también podemos constatar en otros estudios, se explica en parte por esa forma ambivalente con la que es percibido socialmente el profesor en la actualidad y que nosotros ya destacábamos en el *Informe España 1996*. Por lo demás, la citada encuesta pone de relieve que sólo una tercera parte de padres-madres encuestados (34,5%) está bastante o muy de acuerdo en que la sociedad valora suficientemente el trabajo de los profesores.

❖ *Salarios comparativamente bajos y escasas posibilidades de promoción personal.* Tradicionalmente el docente estuvo mal pagado en nuestro país. Hoy, sin embargo, el propio docente no tiene esa opinión sobre su retribución económica en términos objetivos, pero sí subjetivamente cuando alega la preparación que se le exige (previa y continua), el desgaste psicológico que supone su trabajo con niños y adolescentes, la importancia de la tarea que realiza y la comparación con otras profesiones, incluida la del funcionariado, referencia directa para quienes trabajan en la enseñanza pública en sus distintos niveles. La queja de los profesores de la enseñanza privada es mayor, pues ganan menos que los de la pública. Además, los profesores se lamentan de las escasas o nulas posibilidades de promoción personal como fruto de un trabajo y una dedicación especiales. Esa sensación de estancamiento, de que “da igual” se trabaje lo que se trabaje, se ponga empeño o no, es paralizante y desmotivadora.

¹¹ Fundación Hogar del Empleado-IDEA, *Opinión de los padres sobre la calidad de la educación*, 1999 (no publicado).

❖ *Inestabilidad en el puesto de trabajo* debido a ajustes de plantilla, descenso de la natalidad y reformas curriculares. Ésta es la situación vivida por algunos profesores, especialmente por aquellos que no tienen aún una plaza fija y están sujetos a interinidades que se convierten en permanentes o a situaciones con un elevado grado de incertidumbre sobre su futuro laboral a corto o medio plazo.

❖ *Vulnerabilidad y sensación de soledad* ante alumnos, padres, compañeros e inspección, sobre todo en situaciones conflictivas. En los estudios realizados en los últimos años sobre los profesores, éstos destacan que algunas de sus decisiones en relación con los alumnos, sobre todo las “impopulares” y especialmente las que proponen medidas disciplinarias rigurosas, no son apoyadas por los padres de familia (ahora los padres “defienden al hijo *a priori*, al revés de lo que ocurría antes, cuando sistemáticamente apoyaban al profesor”, es la percepción que tienen muchos profesores) ni por sus propios superiores. Es una situación que ya se reflejaba en la encuesta realizada a los profesores en el *Informe España 1996* (p. 223 y ss.).

❖ *Problemas disciplinares en el aula*. Son frecuentes en la escuela actual y el profesor se siente en ocasiones indefenso ante ellos, cuando no víctima, utilizando también en este caso como reacción un mecanismo defensivo que consiste en evitar los problemas, en procurar que no los haya, en pasar hábilmente por las situaciones conflictivas sin implicarse para no complicarse la vida, etc. Esta situación ha sido reflejada en distintos estudios, entre los que cabe destacar nuestro *Informe España 1996* y el citado estudio de CC.OO. sobre la enseñanza pública. En la encuesta realizada por la Fundación Hogar del Empleado-IDEA¹² aparece esta conflictividad dentro de las aulas. Así, por ejemplo, el 57,5% de los alumnos afirma conocer a chicos de su edad que llegan a agredirse físicamente, el 60,5% manifiesta saber que hay compañeros que no se atreven a decir que otros les están molestando y el 55,8% opina que deberían tomarse medidas más duras en relación con el comportamiento de determinados alumnos.

❖ *Acumulación de roles*. Tradicionalmente el maestro ha desempeñado varios papeles de manera simultánea. Esta situación parece haberse agravado en el momento actual, justo cuando tiene menos apoyo de los padres y una menor consideración social. Hoy se producen clamorosas ausencias en la educación familiar; hay niños y adolescentes más problemáticos y con comportamientos no raras veces desafiantes. Cada vez más se comprueba que los dos núcleos educativos básicos, familia y escuela, son unos más dentro de un conjunto de sistemas sociales que influyen en el educando, como la televisión, las nuevas tecnologías, los nuevos espacios y es-

¹² Fundación Hogar del Empleado-IDEA, *Opinión de los alumnos sobre la calidad de la educación*, 1999 (no publicado).

tilos de ocio de los adolescentes, la gran influencia del grupo de iguales, las modas y tendencias a las que son especialmente sensibles, etc. Ante esta situación, muchos profesores se ven forzados a ensayar nuevos papeles y a convivir con contradicciones internas entre sus variados *roles*, como ejercer de enseñante, de educador, de padre, de psicólogo, de autoridad disciplinar, de persona cercana y al mismo tiempo sin perder el propio "lugar", lo que genera inevitablemente estrés, como recogen todos los estudios sobre el profesor.

El citado trabajo de CC.OO. sobre la enseñanza pública señala las condiciones laborales del docente, la relación del profesor con la sociedad y dentro del centro educativo (profesor-alumno, profesor-profesor) como los marcos específicos en los que se produce la conflictividad y se generan los estados de insatisfacción. Esa conflictividad produce en los profesores una serie de daños que van desde el cansancio físico a los síntomas depresivos, pasando por la frustración, nerviosismo, tensión, estrés, problemas de autoestima, etc.

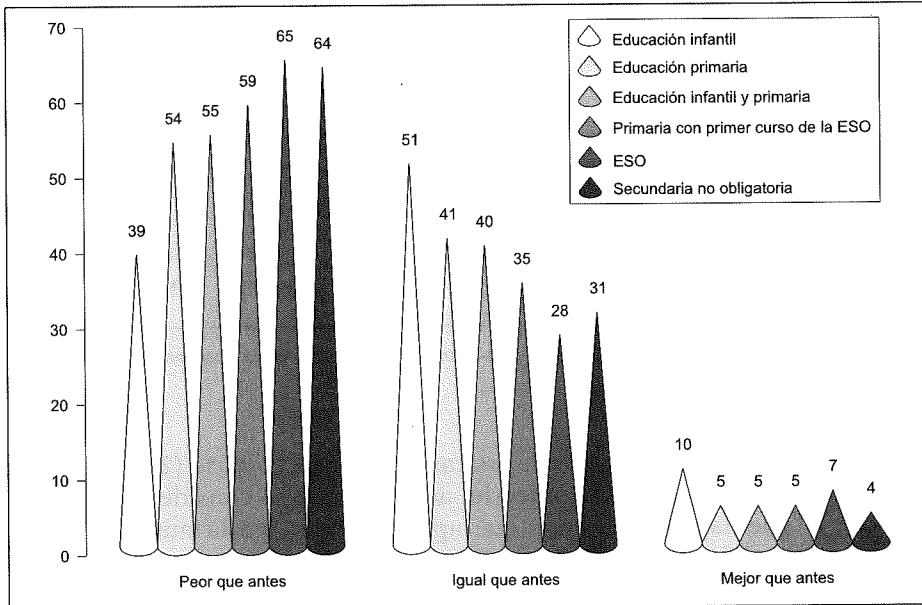
Todo ello contribuye a generar en los profesores un discurso dual y contradictorio, que el estudio de CC.OO. sobre la enseñanza privada explica así: los docentes tienen una imagen desdoblada de sí mismos. Por un lado, aparecen los aspectos vocacionales y trascendentes de la tarea que realizan y, por otro, un "yo deslegitimado" socialmente. Es lo que denominábamos como la "desacralización" de la figura del profesor y su pérdida de prestigio social en nuestro *Informe España 1996*.

Reconocimiento social del profesor y su tarea

Volvemos a incidir en este punto como fuente de insatisfacción para el profesor, esta vez a partir de datos directos extraídos de los estudios de CC.OO. El límite temporal adoptado para que los profesores opinaran sobre su consideración social es el de la LOGSE ("antes o después..." se les preguntaba) sin que haya que achacar necesariamente a tal ley las apreciaciones de los profesores en un sentido o en otro recogidas en la encuesta. Un 56% de los docentes de la enseñanza pública encuestados estima que la valoración social de su tarea es hoy peor que hace unos años, frente al 38% que considera que es igual que antes y un 6% que opina que ahora están mejor considerados. Consecuentemente, el 54,7% manifiesta estar insatisfecho o muy insatisfecho ante el reconocimiento social de su trabajo.

A medida que aumenta la edad crece el porcentaje de quienes se sienten peor valorados socialmente ahora que antes de la LOGSE. Llama la atención que los profesores de menos de 35 años sean quienes más se decanten por la opinión de que la consideración social del profesor ha empeorado, a pesar de ser el grupo de edad con menor experiencia profesio-

Gráfico 4 – Reconocimiento social de la labor docente por niveles educativos. En porcentaje. 1999



Fuente: Federación de Enseñanza de CC.OO., *La salud laboral docente en la enseñanza pública*, Madrid, 2000.

nal. Este dato se explica por las expectativas de quienes tal vez suponían *a priori* que el profesor estaba bien considerado socialmente, e incluso que la citada reforma iba a contribuir a ello y luego se han encontrado con una realidad cruda y difícil.

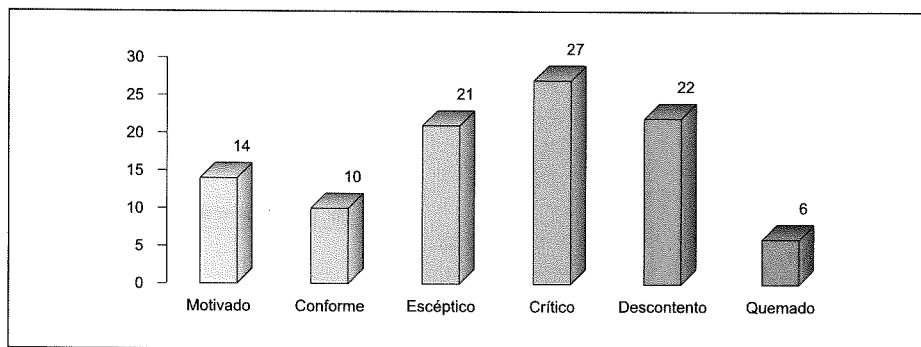
Es también significativo que la opinión “peor que antes” sea minoritaria en los profesores de Educación Infantil y crece hasta llegar al máximo (65%) en los profesores de ESO, etapa que aún las dificultades inherentes a la edad de los alumnos y a la conflictividad que se da actualmente entre éstos (gráfico 4). Varias explicaciones son posibles para estos datos, entre ellas una de carácter retórico según la cual el docente percibiría el contraste entre lo difícil que resulta ser profesor de esa etapa educativa y el poco reconocimiento a la labor que con esos alumnos realiza.

Como consecuencia de todas esas situaciones estresantes, un 14% de los profesores de la enseñanza pública se plantea a menudo el abandono de la docencia y la búsqueda de otro trabajo.

Posición de los profesores ante la reforma educativa

La lectura de los datos muestra que la postura de los docentes sobre esta cuestión es bastante matizada y hay cierta heterogeneidad en sus opiniones. Pero también puede decirse que los favorables claramente a la re-

Gráfico 5 – Estado de ánimo de los profesores ante la reforma. En porcentaje. 1999



Fuente: Federación de Enseñanza de CC.OO., *La salud laboral docente en la enseñanza pública*, Madrid, 2000.

forma representan en el mejor de los casos una cuarta parte (24%); un 28% se encuentra en el extremo contrario, aquellos que se consideran “descontentos” y “quemados”; mientras que aproximadamente la mitad (48%) se mueve entre el “escépticismo” y la “crítica” (gráfico 5).

Las razones del insuficiente apoyo de los docentes a la reforma educativa ya se apuntaron en nuestro *Informe España 1996*: falta de información y formación; no haberles sabido implicar precisamente a ellos, llamados a ser ejecutores de los cambios; no haberles motivado ni incentivado; no haber recibido “nada a cambio”. Todo esto ha contribuido a que los profesores hayan percibido la reforma más como una sobrecarga que como una oportunidad, más como una amenaza que como una expansión profesional y personal.

Por eso, no es de extrañar que casi cuatro de cada diez docentes (38,4%) se sientan satisfechos con sus expectativas profesionales y sólo uno de cada cuatro (25%) se considere bastante o muy satisfecho. La reforma educativa no parece haber actuado como catalizador positivo del profesorado a la hora de motivarlo. La mayoría no aparece “convencida”. El descontento frente a la reforma se da más en los grupos de edad extremos (menores de 35 años y mayores de 54); al mismo tiempo, son también los más mayores los que porcentualmente se declaran más “motivados” o “conformes”. Se pueden apreciar diferencias según el género: las mujeres son mayoritarias dentro de los grupos “escépticos/as” y “conformes”, mientras que los hombres destacan más en los grupos de “descontentos” y “quemados”. Finalmente, se es mucho más crítico en aquellas etapas educativas donde las dificultades (por cambios, carencias, necesidad de asentamiento, etc.) son mayores, por ejemplo, en la ESO. El mayor grado de motivación, por las razones contrarias (etapas estabilizadas, menor conflictividad) se da entre los docentes de Educación Infantil y Secundaria no Obligatoria.

Fuentes de satisfacción del profesor en relación con su tarea docente

También queremos en este capítulo detenernos en aquellos aspectos positivos en relación con la tarea desempeñada por los profesores y en sus modos de vivirla, no sólo para aportar una imagen más completa y matizada de la cuestión que abordamos, sino porque los aspectos tradicionalmente llamados “vocacionales” de esta profesión siguen teniendo importancia para este colectivo.

Así, y ateniéndonos a los datos del citado estudio de CC.OO., la inmensa mayoría de los docentes de la enseñanza pública se siente contento con la responsabilidad y naturaleza de la tarea que desempeña: el 15,2% se manifiesta muy satisfecho, el 32,9% bastante satisfecho y el 39% algo satisfecho. Contra lo que *a priori* pudiera pensarse, también una gran mayoría manifiesta satisfacción (72,2%) por las retribuciones, frente a un 27,8% de insatisfechos.

Otras fuentes de satisfacción para el profesorado son: el conocimiento de funciones y tareas (94,8%), el nivel de participación en el centro (92,2%), el número de alumnos (78,8%), la convivencia en el aula (87,2%), los medios disponibles (62,2%), la convivencia entre compañeros (88,1%) y la relación con las familias (85,8%).

Sobre este último punto hay que señalar un contraste con nuestro *Informe España 1996*, donde apreciábamos una postura muy crítica de los profesores en relación con los padres. Como no aparecen datos significativos como para pensar que la situación haya cambiado sustancialmente, cabe suponer que los profesores estiman que se sienten satisfechos cuando se relacionan con los padres (estudio de CC.OO.), pero, al mismo tiempo, son críticos al decirnos que más de la mitad de los padres (54%) tiene una actitud muy pasiva a la hora de colaborar en el colegio. Como afirmaban los grupos de discusión correspondientes del *Informe España 1996*, “los padres sólo acuden al colegio cuando hay un problema o cuando se les llama expresamente”¹³.

El informe del INCE¹⁴ refleja igualmente unos niveles altos de satisfacción en las relaciones entre los distintos estamentos escolares: profesores, alumnos y equipo directivo. Prácticamente en todos los ítems considerados en este estudio los porcentajes de satisfacción son algo más altos en los profesores de los colegios privados que en los de los públicos.

¹³ Fundación Encuentro. CECS, “Familia y escuela: dos mundos que no se encuentran”, *op. cit.*, p. 252.

¹⁴ INCE, *Sistema estatal de indicadores de la educación 2000*, Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, 2000.

Formación continua de los docentes

El estudio del INCE señala que en 1995 alrededor del 60% de los profesores de Educación Primaria manifestaba haber participado frecuentemente en cursos de formación en los últimos cinco años, siendo proporcionalmente más los profesores de enseñanza privada que los de la enseñanza pública los que declaraban haber realizado un mayor número de cursos y actividades de formación. En 1997 –según este informe–, al menos el 91% de profesores de ESO manifestaba haber participado en los últimos tres años en algún curso de formación, equilibrándose más en este caso la participación de profesores de la enseñanza pública y privada.

Si la formación continua es hoy exigible a cualquier profesional, a nadie se le oculta que en el caso de los profesores esa exigencia es mayor, ya que la educación, la enseñanza, los aprendizajes, han de adaptarse de continuo a los cambios sociales. Muchos docentes son conscientes de esa necesidad, pero la aplicación práctica de esa exigencia es compleja, ya que hay muchas variables que deben tenerse en cuenta: tiempo disponible, incentivos o estímulos, dónde realizar la formación, quién la imparte, contenidos, métodos, puntos de partida personales muy distintos, necesidades diversas, lo “teórico” y lo “práctico” en los contenidos y el modo de ensamblarlos, etc.

La formación permanente del profesorado se relaciona con una cuestión actual llamada a influir en la educación de las generaciones venideras en un futuro inmediato: las nuevas tecnologías de la información y la comunicación (TIC). No disponemos de datos cuantitativos sobre el conocimiento que los profesores tienen de dichas tecnologías y el uso que les dan en los procesos de enseñanza y aprendizaje de sus alumnos. Pero una primera aproximación al problema lleva a estimar que dichas tecnologías entrarán efectiva y eficazmente en la escuela cuando, además de disponer de medios, los profesores se impliquen en ello. Para lograrlo necesitan perderles el miedo primeramente, luego adiestrarse en su manejo y finalmente aplicarlas al proceso de enseñanza-aprendizaje. Hoy asistimos a situaciones paradójicas en las que determinados alumnos saben manejar mejor un ordenador que sus profesores.

Cuando tratamos de hacer un balance de la situación del profesorado y del papel que está llamado a cumplir, nos encontramos con un estado de insatisfacción subjetiva junto a una desvalorización social del *rol* docente. Esto produce un estancamiento, un camino sin salida, que no puede resolverse por vías retóricas o apelando a ideales de difícil e incluso imposible cumplimiento, como sería, por ejemplo, concienciar a la sociedad de que el papel del profesor es trascendente y de que todos deberíamos confiar en él. Los procesos mediante los cuales se generan las imágenes sociales en un momento de la historia son muy complejos; éstos suelen ser re-

sultado de múltiples causas, muchas de ellas imprecisas. Por ello, lo deseable son políticas y propuestas realistas en relación con el profesorado que contribuyan a reforzar su papel y tal vez a redefinirlo respecto a la tarea que está llamado a desempeñar. Una nueva imagen más favorable, una mayor consideración social, podrá ser el resultado de esa redefinición. El análisis de la situación del profesorado como cuestión debatida nos debe llevar a situarla en el ámbito de los retos y de los objetivos que hay que alcanzar a medio plazo. Y éstos son los que, a modo de propuestas en las que coinciden los expertos, habría que asumir:

- ❑ Estructurar claramente la carrera docente en los niveles de Infantil, Primaria y Secundaria, optando definitivamente por un modelo de exigencias en función de la tarea que se desempeñe, cuestión aún no resuelta y escasa e insuficientemente paliada con recursos como el Certificado de Aptitud Pedagógica (CAP).
- ❑ Fomentar la estabilidad profesional y laboral de los profesores, tanto en la enseñanza pública como en la privada.
- ❑ Activar, estructurar e incentivar la promoción del profesorado como profesión en la que se puedan recorrer legítimamente diversos niveles.
- ❑ Arbitrar la formación continua del profesor, no como simple paliativo de las dificultades de adaptación a las nuevas exigencias que se le presentan o con fórmulas insuficientes para salir del paso, sino concibiéndola como parte del “trabajo” del profesor, adecuando sus honorarios para ello.
- ❑ Definir o redefinir nuevas tareas para el profesor dentro de la escuela, más allá de las tradicionales.
- ❑ Incorporar al centro nuevas figuras profesionales, como los “mediadores culturales”, cuyo objetivo sería la integración de los inmigrantes y los gitanos.
- ❑ Aumentar la aportación de medios y adecuar los lugares de trabajo para facilitarles el trabajo solo y en equipo.
- ❑ Preparar al profesorado en las nuevas tecnologías de la información y la comunicación e incorporar éstas progresivamente a la tarea docente.
- ❑ Fomentar el intercambio de experiencias docentes e investigadoras entre los profesores.
- ❑ Implicar al profesor en la globalidad del centro, sus proyectos y tareas, teniéndolos siempre en cuenta en la toma de decisiones.
- ❑ Atender a sus principales necesidades relacionadas con: la innovación curricular y su puesta al día; sus deseos individuales, nunca o pocas veces satisfechos, para mejorar sus habilidades personales como profesio-

nales de la educación; determinadas carencias institucionales, frente a las cuales el profesor se siente con frecuencia impotente.

- Crear formas de encuentro entre padres y profesores para implicar a la familia en los procesos escolares de los hijos y romper ese discurrir en paralelo, sin encontrarse, de padres y profesores, a pesar de dedicarse unos y otros a la educación de niños y adolescentes.

- Favorecer un mejor tratamiento del profesor en los medios de comunicación. En una sociedad donde los medios todo lo magnifican es lamentable que las únicas noticias sobre los profesores que aparecen sean las que encierran algo de negativo y, en todo caso, no representativo de la magnífica y cotidiana labor de la inmensa mayoría de los docentes.

- Premiar determinadas trayectorias profesionales como forma de reconocimiento social y de incentivo para los docentes.

1.3 Los padres, preocupados pero ausentes

El papel de los padres en la educación aparece igualmente ante la sociedad bajo las formas de la controversia, y de la preocupación las más de las veces, en todo lo que afecta a la formación académica de sus hijos, a sus relaciones con el colegio, etc., siempre dentro de las expectativas que se crean sobre el futuro de éstos y las formas de afrontarlo.

Los padres son los educadores primarios de sus hijos y quienes más se preocupan por las cuestiones educativas, pero frecuentemente son también los grandes ausentes en las decisiones que afectan a la formación de sus hijos. El debate educativo se lleva a cabo entre los partidos políticos, las fuerzas representativas de la educación (asociaciones de centros o de padres) y los expertos, aunque sus puntos de vista no llegan casi nunca a la sociedad porque se mantienen en ámbitos académicos o similares. Claro está que cada cuatro años los padres, en cuanto ciudadanos, votan o pueden votar a un partido determinado que defiende un punto de vista sobre la educación en su programa. Pero esto no es suficiente y da la impresión de que la educación es un producto menor en todo lo que “venden” los partidos en las campañas electorales. La conquista de una voz efectiva para los padres y la expresión de ésta por caminos alternativos a los usuales hasta ahora podría ser una de las ansiadas formas de recuperación del protagonismo de la sociedad civil, de la que tanto se habla y tan necesitados estamos.

En nuestro *Informe España 1996* titulamos el capítulo sobre los padres “Familia y escuela: dos mundos que no se encuentran”. Allí afirmábamos que la posición de la mayoría de los padres era de desentendimiento en la práctica, de “no presencia” en el proceso escolar de sus hijos mientras no

había problemas. Al examinar la educación familiar por “dentro” descubríamos un conjunto de disonancias educativas en los padres: en las encuestas realizadas se observó que los padres eran exigentes con la educación escolar de sus hijos, pero que no se comprometían en la práctica; pedían más y mejor educación para sus hijos, pero delegaban la acción educativa en la escuela e incluso actuaban de forma opuesta en casa o no apoyaban la labor de los profesores. Por eso, el título del capítulo creíamos que definía acertadamente una situación real. Datos posteriores han venido a reforzar las conclusiones de nuestros análisis.

Actualmente, más que grandes debates educativos en torno a los padres como protagonistas, se producen discusiones menores, casi siempre relacionadas con los aspectos económicos, en la medida en que tal o cual decisión pueda favorecer o impedir lo “que yo quiero para mi hijo”. Los padres se preocupan por el futuro de sus hijos y por procurarles todos los medios al alcance para abrirse paso dentro de una sociedad juzgada como competitiva. Pero entre estas preocupaciones y controversias menores hay algunos aspectos nuevos a los que queremos referirnos.

Expectativas de los padres sobre el futuro de sus hijos

Según el estudio del INCE¹⁵, “más de dos padres de cada tres esperan que sus hijos obtengan un título universitario. Cuanto más alto es el nivel de estudios de los padres mayor es el nivel de estudios que desean para sus hijos. La expectativa de estudios universitarios para los alumnos la manifiestan, de cada 10 padres, todos si sus estudios son de este nivel, entre 8 y 9 padres si su nivel de estudios es bachillerato o formación profesional, entre 5 y 7 padres si poseen estudios primarios completos o incompletos y entre 3 y 4 padres si no tienen ningún nivel de estudios [...]. Cuanto menor es el nivel de estudios de los padres mayor es la proporción de alumnos que no tienen definidos sus intereses de estudios y mayor es la proporción de los que aspiran a un nivel de estudios más bajo” (tabla 4).

En resumen, las expectativas de los padres en relación con el futuro de sus hijos se concentran en la mayoría de los casos en la consecución de un título universitario como máxima expresión de sus deseos, con el supuesto implícito de que eso es lo mejor para ellos, para obtener una posición que les permita competir por un puesto de trabajo y “situarse” bien. A mayor nivel de estudios de los padres, mayor nivel de estudios se desea para los hijos.

Como ya decíamos en el *Informe España 1996*, las aspiraciones pater-
nas son altas porque el concepto implícito de educar en la mente de los pa-

¹⁵ *Ibidem*, p. 22.

Tabla 4 – Expectativas de los padres según su nivel de estudios. En porcentaje. 1997

	Desean estudios obligatorios	Desean Bachillerato o FP	Desean estudios universitarios medios o superiores
Estudios de los padres de alumnos de...			
Sin estudios			
8 años	20,2	36,2	43,6
12 años	21,5	44,9	33,7
14 años	27,8	43,3	28,9
16 años	4,6	49,2	46,2
Estudios primarios completos o incompletos			
8 años	4,2	24,2	71,6
12 años	4,5	32,7	62,8
14 años	8,5	38,4	53,1
16 años	1,8	35,1	63,2
Bachillerato o FP			
8 años	0,2	5,1	94,7
12 años	0,6	10,6	88,8
14 años	1,4	18,6	80,0
16 años	0,4	15,6	84,0
Estudios universitarios			
8 años	0,0	0,5	99,5
12 años	0,5	1,4	98,1
14 años	0,2	4,5	95,3
16 años	0,2	5,0	94,8

Fuente: INCE, *Sistema estatal de indicadores de la educación 2000*, Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, 2000.

dres incluye aportar al hijo lo máximo posible, sin regatear en medios disponibles. En línea con lo que ya advertíamos en el *Informe España 1993*¹⁶, lo máximo era la obtención de un título universitario, apareciendo una vez más devaluada la Formación Profesional. La primera tesis interpretativa “Un sistema desprestigiado” del capítulo rezaba así: “La situación de la Formación Profesional en el contexto español actual viene determinada por una dualidad constatable: por un lado, el desprestigio de la Formación Profesional reglada y la práctica ausencia de la Formación Profesional ocupacional; por otro, la necesidad y el protagonismo de ambas en estos tiempos de crisis económica y social, en los que la empresa como estructura básica, la competitividad y la eficacia se imponen como referencias ineludibles”.

¹⁶ Fundación Encuentro. CECS, “La formación profesional reglada y ocupacional: el reto ante el mundo del trabajo”, *Informe España 1993*, Madrid, 1994.

Y en el *Informe España 1998*¹⁷ se calificaba a la Formación Profesional como la “cenicienta” del sistema educativo, a la vez que se denunciaban desajustes preocupantes e inadmisibles: “Así, resulta difícil explicar que en nuestro país, con más de un 18% de paro, el 30% de los titulados universitarios esté subempleado y que al mismo tiempo algunas empresas tengan que acudir a mano de obra extranjera para cubrir puestos de técnicos especialistas en soldadura, en construcciones metálicas, etc. [...] La Formación Profesional sigue siendo para mucha gente sinónimo de fracaso escolar y formación de segunda clase; un sistema desprestigiado que limita en buena medida la promoción profesional y social de sus estudiantes, que los condena a ser actores secundarios en la escena económica y social”.

Participación de los padres en los centros escolares

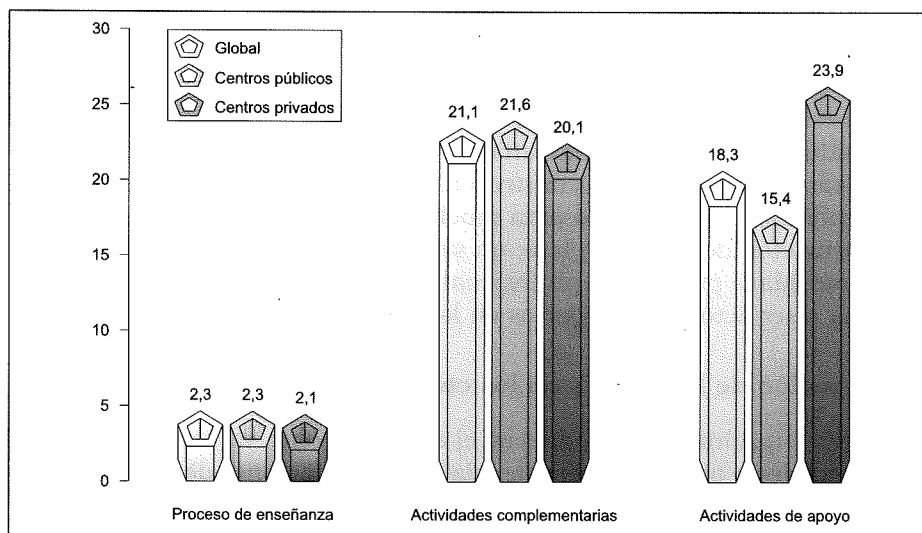
La participación de los padres en el centro escolar, ya sea en algún tipo de actividades o bien en la pertenencia a las asociaciones de padres, es escasa, tal y como se refleja en nuestro *Informe España 1996* y en la última publicación del INCE. Las razones que allí dábamos para explicarla se resumían en una concepción implícita de los padres sobre sus papeles y los de la escuela en la educación, en una ausencia de hábitos al respecto, en la comodidad de muchos padres y en la falta de habilidad de los colegios para implicarlos más. Creemos que esas razones siguen siendo válidas y forman parte de las disonancias educativas que allí también denunciábamos.

El informe del INCE confirma estas apreciaciones, pues uno o dos de cada tres padres de alumnos consideraban nada o muy poco valiosa su participación en el centro donde estudiaban sus hijos. En 1995, los directores de los centros escolares de Educación Primaria opinaban que dos de cada diez padres de alumnos participaban en actividades complementarias (excursiones, fiestas, actividades deportivas, biblioteca, etc.). Y estimaban que sólo un 2,3% de los padres participaba en el proceso de enseñanza-aprendizaje de sus hijos, siguiéndoles o implicándose en las tareas que realizaban en el colegio (gráfico 6).

En el citado estudio de la Fundación Hogar del Empleado-IDEA, sólo el 34,4% de los padres estaba bastante o muy satisfecho con su participación en el centro, el 41,5% estaba bastante o muy de acuerdo en que la familia delega cada vez más en la escuela parte de sus responsabilidades educativas y el 42% estimaba que su participación en la vida de los centros debería cambiar mucho o bastante.

¹⁷ Fundación Encuentro. CECS, “Qué formación para qué empleo”, *Informe España 1998*, Madrid, 1999.

Gráfico 6 – Participación de los padres según la titularidad del centro. Porcentaje medio. 1995



Fuente: INCE, *Sistema estatal de indicadores de la educación 2000*, Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, 2000.

Su valoración sobre la calidad de la enseñanza

A partir de los datos del CIS¹⁸ describiremos la opinión que los padres con hijos en edad escolar tienen en relación con una serie de cuestiones sobre la educación que reciben sus hijos y que podrían englobarse bajo el título de calidad en sentido amplio.

Aproximadamente la mitad de los padres encuestados (47%) opinaba que la calidad de la enseñanza recibida por sus hijos era buena, para un 38,2% era regular y para un 6,5% mala. Estos datos eran más negativos que los obtenidos en nuestro *Informe España 1996* y revelaban a todas luces un estado de insatisfacción apreciable. Por tipo de centro, los padres que llevaban a sus hijos a colegios privados eran más críticos con la calidad de la enseñanza que los de los públicos. Así, para los primeros la calidad era buena en el 38% de los casos, frente al 49,6% de los padres que llevaban a sus hijos a colegios públicos. Por otra parte, el 45,6% de los primeros y el 36,5% de los segundos consideraba que era regular. El nivel de exigencia era mayor en los padres que enviaban a sus hijos a la enseñanza privada porque funciona el supuesto “para eso pago” o “si pago, exijo”. Existía un descontento generalizado en relación con lo que el Estado destinaba a educación. Así, un 64,3% opinaba que el Estado dedicaba demasiado poco, frente al 25,6% de quienes pensaban que era lo justo.

¹⁸ CIS, *Estudio 2.225*, 1996.

Ante un listado de posibles problemas relacionados con la educación escolar de los hijos, el *ranking* de importancia otorgado por los padres a los mismos (“muy importante” y “bastante importante”) sería el siguiente:

1. Excesivo número de alumnos por aula (74,6%).
2. Ausencia de instalaciones adecuadas (74,5%).
3. Ausencia de motivación en los profesores (72,4%).
4. Poca preocupación de los padres (65,2%).
5. Ausencia de disciplina en los colegios (61,6%).
6. Escasa calidad de los programas (61,3%).
7. Lo poco que los profesores exigen a los alumnos (51,6%).

De nuevo, hemos de recalcar la coincidencia con nuestro *Informe España 1996* en la insistencia primordial de los padres sobre los medios como principales integrantes de la “oferta educativa”. De manera indirecta, con estas valoraciones los padres están indicando también cuáles son sus demandas en relación con la educación escolar de sus hijos.

1.4 Otras cuestiones aún no resueltas

Finalmente, hay otros debates puntuales, de los que nosotros recogemos dos por su actualidad y porque amenazan con hacerse crónicos si no se les encuentra una solución definitiva: la *reforma de las Humanidades* en el currículo escolar y el problema de la *asignatura de Religión*.

El debate educativo más traído y llevado de todos recientemente es el de las Humanidades, que se inscribe en un contexto más amplio: la reforma o contrarreforma de las leyes educativas.

Nuestro país difícilmente soportaría una nueva reforma educativa. Esto únicamente crearía intranquilidad social e ineficacia. Al mismo tiempo, sería disparatado en los próximos años tejer y destejer lo que otros han hecho. Por un lado, deberían aparcarse en el debate educativo los presupuestos ideológicos en lo que tienen de visión excluyente y guiarse por principios técnicos, pedagógicos, de búsqueda de la calidad en la enseñanza y en la educación a la hora de enfrentarse a los problemas educativos.

Por otro lado, la reforma educativa se caracteriza por su flexibilidad y, a juicio de no pocos expertos en educación, no se le ha sabido sacar todo el provecho. Las leyes educativas vigentes son criticables y después de pasado un tiempo de su implementación se pueden apreciar sus aciertos, errores y omisiones, valorar lo que han aportado como construcción pedagógica global y criticar lo que en la letra y en su aplicación ha podido haber de puro nominalismo o de apuestas poco realistas. No sólo por pragmatismo político, sino por un principio de gradualidad y flexibilidad más

de acuerdo con la naturaleza de la educación y sus dinámicas, lo deseable es entrar en un proceso de evaluación normalizada del sistema educativo e ir introduciendo modificaciones sobre la marcha sin tener que empezar desde cero. Hay que identificar los problemas y resolverlos con rigor e independencia, elevando la calidad progresivamente.

Finalmente, y como consecuencia de lo anterior, hay que tener presente que toda reforma educativa, todo cambio, genera resistencias en los individuos y en los grupos. Muchos centros no saben qué hacer con ese “espacio libre pedagógico” que queda en sus manos para aplicarlo a la realidad. A las familias y a la sociedad ha llegado más el “ruido” con motivo de la reforma educativa que sus aspectos positivos y sus virtualidades. No se ha explicado bien a la sociedad sus características y pormenores y no se ha implicado en su ejecución a los profesores, no se les “ha ganado” para la reforma.

Sobre las **Humanidades** existen no pocas confusiones en el debate educativo nacional, con males de base, que lo han enturbiado. De nuevo, se ha producido “ruido” y se corre el peligro de que lo importante, el reto de fondo, se diluya entre controversias menores. Esos males de base que han devaluado la reforma y mejora de las Humanidades en el currículo escolar son la politización partidista de este tema y haber presentado la cuestión, al menos en sus inicios, como enmienda emblemática a la LOGSE.

Existe una confusión entre humanismo y humanidades. Como bien dice A. Galino, “la definición de cuál es o puede ser el humanismo de nuestro tiempo y del futuro a medio plazo no puede hacerse sólo desde el Ministerio de Educación y Cultura; es una cuestión básica a la que los educadores y pedagogos no podemos renunciar”¹⁹. Esta misma autora se pregunta si el humanismo global podrá articular la educación que hoy se requiere. Más allá de las Humanidades como “asignaturas”, la cuestión debería plantearse en el sentido de los contenidos humanísticos, en el talante general de la educación, en una línea vertebradora profundamente humanística del desarrollo del alumno y, en consecuencia, de la articulación del currículo.

La cuestión de fondo es, por tanto, qué Humanidades han de incorporarse al currículo de los actuales alumnos para encarar el siglo XXI. El humanismo del futuro, sin abandonar, sino más bien asumir, esos grandes logros e ideales civiles “descubiertos” en siglos anteriores (dignidad humana, libertad, justicia social, solidaridad, derechos humanos en general), debe responder a los nuevos retos.

En esta cuestión no puede pretenderse un monopolio ideológico, ni centralista ni periférico. Es necesario que se produzca un verdadero debate

¹⁹ Galino, A., “Humanidades, humanismos y humanismo pedagógico”, *Educación XXI*, n. 1, 1998, p. 19.

entre expertos, para alcanzar acuerdos a partir de fundamentos que no debieran discutirse, como la necesidad de ayudar a que cada niño logre entender la herencia cultural, el arte y la historia de su país. Las Humanidades, en cuanto contenidos del currículo, son formas de mirar al propio país, a la propia cultura; al mismo tiempo, tienen que ver con una concepción global de la persona y por eso han de ser para todos y han de formar parte del currículo básico del alumno y no convertirse en algo simplemente opcional dentro del conjunto de su formación.

El reciente Dictamen sobre la Enseñanza de las Humanidades en la Educación Secundaria, realizado por un grupo de expertos y encargado por el Ministerio de Educación, recalca algo tan básico como el estudio de la lengua y la lectura, que sin duda pertenecen a la sustancia de las Humanidades, y sitúa a éstas en el corazón de una formación integral de la persona. Recomienda el estudio de la Historia en general y de la Historia de España en particular desde una perspectiva amplia y no localista. Igualmente, aconseja la potenciación del estudio de la Geografía, el conocimiento de las Lenguas y la Cultura Clásicas, la Ética, la Filosofía y la Música. Es difícil estar en desacuerdo con estas recomendaciones. El problema aparece cuando hay que plasmarlo en un programa y señalar prioridades o concretar contenidos.

También reciente es la polémica en torno al Informe de la Real Academia de la Historia sobre el contenido de los libros de texto de esta materia dirigida a los alumnos de la ESO. De nuevo, las polémicas impiden ver la cuestión de fondo y otra vez habría que reclamar un enfoque técnico y científico del asunto. Por eso, bastantes historiadores y profesores, tras criticar aspectos metodológicos de ese informe, han censurado también la controversia política desencadenada. Proponen un Libro Blanco de la Historia elaborado exclusivamente por profesores y se centran en problemas pedagógicos como, por ejemplo, la constatada dificultad de los alumnos para comprender bien los procesos históricos y recomiendan soluciones a tales problemas. Un adecuado estudio de la Historia, como en general de las Humanidades, dentro del conjunto de los contenidos del currículo escolar, debería tener un sentido integrador, hacia el interior de la persona y hacia las relaciones de unos con otros. Así lo refleja una línea de criterios prevalentes entre los expertos.

Cuando se compara el estudio de las Humanidades en nuestro país con el que se lleva a cabo en otros países de la Unión Europea, no es fácil encontrar elementos realmente diferenciales que definan unos perfiles en cada caso, por las muchas variables que entran en juego: programas, número de horas, solapamientos con otras áreas curriculares, etc. Pero sí puede afirmarse que nuestro país no se sitúa precisamente entre los que más importancia conceden al estudio de la propia lengua, al ejercicio de su expresión oral y escrita y, en general, a las Humanidades.

Las Humanidades están llamadas a cumplir un papel vertebrador de la formación de los alumnos si queremos hacer frente a los nuevos retos, en una sociedad constreñida por varios polos como son las ciencias “duras” que siguen el modelo físico-matemático como prototipo del saber científico por antonomasia y las tecnologías de la información y la comunicación. Es lo que algunos llaman “humanismo pedagógico global”, cuyos principales rasgos serían: una educación integral al servicio del hombre como colectivo y como individuo, capaz de ensanchar, integrar y dar sentido a lo científico, lo tecnológico y lo humanístico como productos humanos que son. Desde esta posición se propugna un humanismo capaz de observar con “mirada humana” la complejidad creciente del mundo actual, fundamentado en una educación básica cuyos contenidos y métodos reflejen los valores culturales del propio país, y esté al alcance de todos, sin exclusiones de ninguna clase, atento siempre a que las innovaciones sean asumidas en favor de la persona y no generen nuevas formas de exclusión.

La asignatura de Religión ha sido otra de las cuestiones largo tiempo disputadas y no solucionadas. A juicio de los especialistas, ha sido hasta ahora un asunto mal tratado que ha llegado a convertirse en una “cuestión antipática”. En el debate mantenido se han mezclado categorías y niveles y es notorio el desencuentro entre quienes representan las posturas más extremas. No se suele distinguir bien lo que significa el hecho religioso en la formación de la persona y el modo concreto como ha de tratarse pedagógicamente.

Desde el punto de vista cultural, parece imprescindible que el alumno conozca el significado de los símbolos y del patrimonio cultural en el que vive y cuya influencia ha heredado para mantener una mediana comprensión de su contexto social y cultural. No es un asunto de mera erudición o de adquisición de un saber instrumental. La cuestión de fondo es si hoy en Occidente, y especialmente en España, un alumno puede adquirir una formación humana, intercultural, sin conocer las creencias de la inmensa mayoría de sus compañeros.

Por otra parte, ha sido constitucionalizado el derecho de los padres a que “sus hijos reciban la formación religiosa y moral que esté de acuerdo con sus propias convicciones” (artículo 27.3). El debate debe centrarse en el derecho de un creyente de una religión sólidamente enraizada en nuestra sociedad a que se le proporcionen los criterios que le permitan interpretar desde su fe las cuestiones suscitadas por las ciencias modernas, desde la Historia hasta la Biología, y le ayuden a plantear y resolver los conflictos éticos y de conocimiento entre lo religioso y lo profano. Esta cuestión está planteada tanto con nuestros estudiantes de familias cristianas como con los hijos de familias musulmanas, judías y de otras religiones que tienen acuerdos con el Estado español. La Constitución de 1978 significó un gran pacto entre las fuerzas laicistas y la eterna cuestión reli-

giosa. Forma parte del consenso solemne al que los católicos no están dispuestos a renunciar. No se actúa en virtud de los pactos a que puedan llegar ahora los poderes públicos actuales con la Iglesia, sino en virtud de un gran pacto sellado en la Constitución.

Otra cosa muy distinta será la interpretación de los Acuerdos Parciales que tienen categoría de pactos internacionales del Gobierno español con la Santa Sede. Ahí caben las modificaciones de mutuo acuerdo, y deberían intentarse, por ejemplo, en las condiciones exigidas para el nombramiento de profesores de religión, respecto a los cuales la Iglesia debería reservarse únicamente el derecho de habilitación y veto ante la desobediencia probada de algún profesor habilitado. Los contratos y la forma de seleccionar a dichos profesores dentro de los habilitados por la jerarquía eclesiástica deberían seguir los procedimientos habituales que se utilizan con los otros profesores, quienes van a ser sus colegas y con los que tienen que establecer relaciones cordiales y profundamente académicas. Esto elevaría el prestigio del profesor y su derecho a ser tratado también en las cuestiones económicas como los demás profesores. Los contratos precarios que ahora tiene que soportar no dejan a la jerarquía en buen lugar y no nos parecen tampoco justos. Baste la mención de este problema para significar que estamos ante un asunto con una serie de "flecós" aún no resueltos. Una vez más, una cuestión educativa importante no se ha solucionado bien desde bases y principios consensuados; no se ha procurado o no se ha sabido llegar a un acuerdo que responda a la calidad y equidad de la enseñanza.

Coincidimos con los planteamientos de L. Gómez Llorente cuando afirma: "¿Dónde pueden encontrarse pacíficamente hoy los partidarios de la escuela laica y los partidarios de la enseñanza escolar de la religión? En la Constitución de 1978 está la clave de la respuesta. Por la libertad de enseñanza cabe promover escuelas confesionales o escuelas laicas, y ambas pueden recibir financiación estatal siempre que cumplan los requisitos de gestión que marca la ley. Mas el verdadero nudo de la cuestión reside en reconocer de buena fe que la escuela del Estado, siendo conforme a la Constitución, no puede ser confesional ni puede ser laica, sino aconfesional, con enseñanza religiosa sólo para quienes lo soliciten. Ahora bien, en la medida en la que por puro rigor intelectual se reconozca la conveniencia para todos del conocimiento crítico del hecho religioso, en el contexto de otros problemas y valores éticos, no debiera existir dificultad insuperable para que en determinados cursos, determinados alumnos, recibieran esas enseñanzas conforme a la orientación confesional que les dicte su conciencia. Es un derecho que la Constitución les otorga, lo mismo que también protege la increencia"²⁰.

²⁰ Gómez Llorente, L., "El papel de la religión en la formación humana", *Iglesia Viva*, n. 202, 2000.

2. Los grandes retos educativos

“En una perspectiva a la vez cultural y social, el gran reto del siglo XXI es que la educación llegue a todos y que, favoreciendo un proceso de formación continua, sea realmente un instrumento de integración social y de adaptación dinámica a los escenarios cambiantes que compone la sociedad de la información basada en las nuevas tecnologías, donde el papel del maestro, del educador –que despierta la creatividad latente en cada alumno, que transmite principios y forja actitudes– es más importante que nunca. Se trata de derribar el *apartheid* escolar y universitario, en plena expansión, y reconstruir la educación como proyecto ciudadano de formación cívica y de igualdad efectiva de oportunidades para todo el mundo”²¹. Valga esta cita como subrayado previo en nuestra reflexión sobre los retos más importantes que tiene que asumir la educación en el presente y en el futuro inmediato. Como ya hemos indicado, es aquí donde habría que poner el acento, sin ignorar los debates o controversias, pero no haciendo de éstas el centro de los objetivos y preocupaciones de la educación en nuestro país.

2.1 *El aprendizaje como tarea global y continua*

Una manera acertada de definir, a partir de un rasgo globalizador, la sociedad del inmediato futuro es denominarla “sociedad de los aprendizajes”. Nunca como ahora se ha manifestado tan claramente la distancia entre los modos de enseñar del profesor y los modos de aprender del alumno, sometido como está a una lluvia torrencial de informaciones en su casa y en la calle. El lema “aprender a aprender”, que como principio y estrategia surgió en el ámbito de la psicopedagogía y que apunta a un tipo de aprendizaje significativo, ha traspasado las fronteras de lo escolar y se ha instalado como lema válido para otros muchos campos de la sociedad, por ejemplo, en la empresa. Hoy se admite que los nuevos profesionales de cualquier especialidad y ámbito deberán tener, además de unos conocimientos específicos, la habilidad de saber aprender, porque el dinamismo y la flexibilidad de las futuras profesiones y tareas que habrá que desempeñar lo van a exigir. Pero, además, ese mismo lema de “aprender a aprender” es una invitación para que todos los ciudadanos opten por la formación continua a lo largo de toda la vida.

El informe para la Unesco de la Comisión Internacional sobre la Educación para el siglo XXI presidida por J. Delors ha plasmado los retos del aprendizaje en lo que llama, con mirada proyectiva, los cuatro pilares de la educación: aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a vivir jun-

²¹ Mayor Zaragoza, F., *El País*, 24-4-2000.

tos y aprender a ser. Ante la demanda insaciable de educación no es posible ni es lo más acertado una respuesta cuantitativa, haciendo que el alumno se convierta en una especie de almacén de conocimientos cada vez más amplio. “Es necesario sobre todo que sea capaz de aprovechar de un extremo a otro de su existencia todas las ocasiones de ponerse al día, de profundizar y enriquecer sus conocimientos primeros y de adaptarse a un mundo cambiante”²². *Aprender a conocer* significa adquirir los instrumentos de la comprensión; *aprender a hacer* es adquirir la capacidad para actuar sobre el entorno; *aprender a vivir juntos* es habilitar al individuo para que pueda participar y cooperar con los otros en todas las actividades humanas; *aprender a ser* es un objetivo que participa de los anteriores y los engloba, dándoles un sentido de unidad.

Estos cuatro pilares sostienen lo que la citada Comisión propone como objetivo esencial para el siglo XXI: una educación para todos a lo largo de toda la vida. Las pistas y recomendaciones del informe en relación con este objetivo son los siguientes: “Aprender a conocer, combinando una cultura general suficientemente amplia con la posibilidad de trabajar en profundidad un pequeño número de materias. Esto quiere decir también: aprender a aprender para aprovechar las oportunidades ofrecidas por la educación a lo largo de toda la vida [...]. Aprender a hacer para adquirir no sólo una cualificación profesional, sino, más ampliamente, una competencia que capacite para hacer frente a numerosas situaciones y a trabajar en equipo. Pero también aprender a hacer en el marco de las diversas experiencias sociales o de trabajo que se ofrecen a los jóvenes y adolescentes, sea espontáneamente en contextos locales o nacionales, sea formalmente gracias al desarrollo de enseñanzas alternativas [...]. Aprender a vivir juntos desarrollando la comprensión del otro y la percepción de las interdependencias –realizar proyectos comunes y prepararse para solucionar los conflictos– en el respeto a los valores de pluralismo, comprensión mutua y paz [...]. Aprender a ser para desarrollar mejor la propia personalidad y ser capaz de actuar con una capacidad cada vez más reforzada de autonomía, de criterio y responsabilidad personal”²³.

A juicio de J. Bindé²⁴, los desafíos a los que habrá de enfrentarse la educación en los próximos 20 años son:

— La introducción de redes electrónicas como instrumentos que favorecen el aprendizaje, por las ventajas que producen desde un punto de vista cognitivo.

— Los entornos de aprendizaje que, apoyándose en nuevos saberes, ayudarán a perfeccionar los procesos de pensamiento.

²² Delors, J., *op. cit.*, p. 93.

²³ *Ibidem*, p. 105.

²⁴ Bindé, J., “L’éducation au XX^e siècle”, *Futuribles*, n. 250, 2000, p. 10.

— La evolución de los nuevos saberes, buscando el equilibrio entre lo científico y lo humanístico.

— La forma de gestionar a lo largo de toda la vida la relación entre los tiempos dedicados a la educación y el aprendizaje y los destinados al trabajo y al ocio.

— La evolución de las instituciones educativas hacia una mayor autonomía y flexibilidad, aunque con normas educativas comunes.

— La forma de intervención del poder público a la hora de establecer estrategias en los sistemas educativos.

— La evolución de las diferentes instituciones educativas (formal, informal, a distancia, alternativas) que podrán enriquecerse en sus relaciones mutuas.

No cabe duda de que la escuela por sí sola no puede resolver las contradicciones y desafíos que la sociedad tiene planteados, pero es evidente que puede y ha de contribuir a ello. Escuela y sociedad se implican mutuamente y no parece exagerado afirmar que ante los grandes retos sociales de hoy día existe una crisis de sentido en la escuela. La pregunta fundamental es ésta: ¿cuál debe ser actualmente el papel de la escuela, el papel de la educación de niños y adolescentes en una sociedad que presenta desafíos como los descritos? He aquí el núcleo para un debate no sólo no iniciado en la sociedad española sino ni siquiera presentido, a juzgar por las manifestaciones y actuaciones de los responsables políticos, entretenidos con frecuencia en cuestiones educativas menores, aunque algunas de ellas no carezcan de importancia.

La educación, y la escuela como institución primaria y ámbito de aquélla, van a tener que hacer frente a numerosos desafíos; asimismo, ambas se sienten constreñidas por una serie de antinomias que traslucen esa crisis de sentido, entre otras: tener que transmitir una herencia cultural, pero no perder nunca de vista el futuro; preparar técnicamente para el ejercicio de una profesión concreta, pero sin olvidar que lo prioritario es ayudar al alumno a ser persona; formar para la cooperación y preparar para competir; atender a la diversidad cultural y aportar un sentido unificador; mantener las raíces culturales y preparar para la movilidad; transmitir conocimientos y generar actitudes; asumir nuevas culturas mediáticas y transmitir la propia cultura e historia, etcétera²⁵.

Este primer reto del aprendizaje como tarea global y continua cuestiona el papel de la escuela tal como actualmente se estructura, aparte de hacernos caer en la cuenta de contradicciones sociales y de enlazar con nuevos desafíos. Está lejos de ser un tema y preocupación presente hoy en la sociedad española. Sin embargo, es un asunto de gran calado, en el que

²⁵ Michel, A., "Une école pour un monde nouveau", *Futuribles*, n. 252, 2000, p. 56.

otros países de la Unión Europea nos llevan la delantera. Sólo en ámbitos del pensamiento educativo, en especial de los teóricos de la educación, de la pedagogía social, de sociólogos de la educación y de cultivadores de las cuestiones éticas podemos encontrar líneas prospectivas y proyectivas al respecto. La proyección, siguiendo el carácter de nuestros Informes, nos lleva a concretar estas direcciones de interés para el futuro de la educación en nuestro país:

A. *Línea de la recreación ética de la escuela.* Es la sostenida por J. M. Mardones²⁶ y otros autores. Los contextos de los que parten son la sociedad del desempleo, la crisis de la cultura tradicional, el Estado de Bienestar y lo que llaman la “sociedad vulnerable y del riesgo”. Las soluciones que desde esta posición se apuntan tienen como ejes la opción por valores y actitudes en la formación y el énfasis en el tipo de educador necesario para pilotar esa recreación de la escuela. Dibujan, finalmente, un educador caracterizado fundamentalmente por rasgos éticos, que acompañe el proceso personal del alumno.

B. *Línea de la búsqueda de alternativas para “repensar” la escuela.* Ésta es la postura defendida sobre todo por los teóricos de la educación (Imbernón, L. Bartolomé, R. Flecha, J. Gimeno Sacristán, H. Giroux, M. Subirats, I. Tortajada, A. J. Colom, J. L. Bernabeu, E. Domínguez, J. Sarra-mona). Partiendo de la necesidad de encontrar salidas educativas a los retos que plantea la sociedad actual y los que previsiblemente va a plantear la del futuro inmediato, se propone pasar de la cultura de la queja a la cultura de la transformación mediante un cambio permanente (P. Freire), del aprendizaje significativo al aprendizaje dialógico (Habermas), de las escuelas a las comunidades de aprendizaje. Se parte también de que, hoy por hoy, el sistema educativo es la única institución social expresamente diseñada para la formación de las personas jóvenes con garantía de cobertura universal dentro de los países desarrollados. Pero hay que emprender seriamente –a juicio de esta postura– un debate sobre sus funciones para ver cómo puede reconvertirse en institución no sólo transmisora de conocimientos, sino también de criterios y formas de comportamiento. La transformación del sistema educativo comporta dos requisitos previos: un debate social sobre la naturaleza de una nueva moral (“civil”, de “mínimos”, de “criterios”, no sólo ni principalmente de contenidos) y sobre el papel del profesor, que habrá de dejar de ser mero transmisor de conocimientos para convertirse en catalizador de aprendizajes.

C. *Línea globalizadora.* Enfoca la educación en relación con el futuro como una oferta global de las instituciones y los medios que tienen que ver con ella, con un sentido flexible, abierto y continuo. Es la posición más cercana al ideal de una educación para todos a lo largo de toda la vida y

²⁶ Mardones, J. M., *Desafíos para recrear la escuela*, PPC, Madrid, 1999.

siguiendo los cuatro pilares del “aprender” antes definidos. Aunque en esa globalidad se recoge la educación formal, académica o escolar, sobre todo da entrada a la educación llamada no formal. Este término, expresado en negativo, no es del todo afortunado, pero en el lenguaje pedagógico actual se asocia a una perspectiva muy positiva de la educación, precisamente por romper las barreras de la estructura administrativa que conlleva la educación formal. Todo esto se establece también poniendo el énfasis en la formación de las personas adultas, lo que se entiende como complemento de la educación formal-escolar, pues ésta no puede atender todas las dimensiones de la educación tal como hoy la entendemos. La educación no formal comprende los siguientes ámbitos: la alfabetización y el aprendizaje de los adultos; la formación para el empleo, atendiendo a las nuevas formas de trabajo, ocio y tiempo libre; la educación para el consumo; la educación para la salud; la educación familiar; la educación urbana; la educación ambiental y la conservación del patrimonio; la animación sociocultural; y la formación continua.

A través de la educación no formal, que recoge un conjunto de formas alternativas y complementarias, el panorama educativo se amplía y enriquece, se hace más flexible y depara la oportunidad de llegar a más a lo largo de toda la vida.

2.2 *En una sociedad intercultural*

Ésta es una cuestión que requiere no pocos matices a la hora de los análisis. Pero antes de introducirnos en aspectos conceptuales queremos poner de relieve unos datos cuya sola consideración nos hace darnos cuenta de la complejidad del tema. Son datos referentes a las posiciones que mantienen los ciudadanos españoles sobre los inmigrantes²⁷ y nos sirven como marco de comprensión del tema que nos ocupa:

- La inmensa mayoría de los encuestados (94,7%) dentro de la población general española opina que cualquier persona debería tener libertad para vivir y trabajar en un país que no fuera el suyo.
- Predomina la “simpatía” frente a la “antipatía” ante personas de otros países, situándose la media, respecto a los países considerados, siempre por encima del 6 (escala de 0 a 10).
- Las menores simpatías, o el mayor índice de rechazo, lo reciben los norteafricanos-marroquíes, es decir, los más cercanos geográficamente, aparte de los portugueses.

²⁷ CIS, *Estudio 2.383*, 2000.

■ Cuando se hacen preguntas directas del tipo “si su hijo se casara...”, el índice de tolerancia baja significativamente, lo que quiere decir que estas cuestiones tienen mucho de afectivo y las respuestas son más “sinceras” y expresivas cuanto más cercanas al ámbito personal concreto.

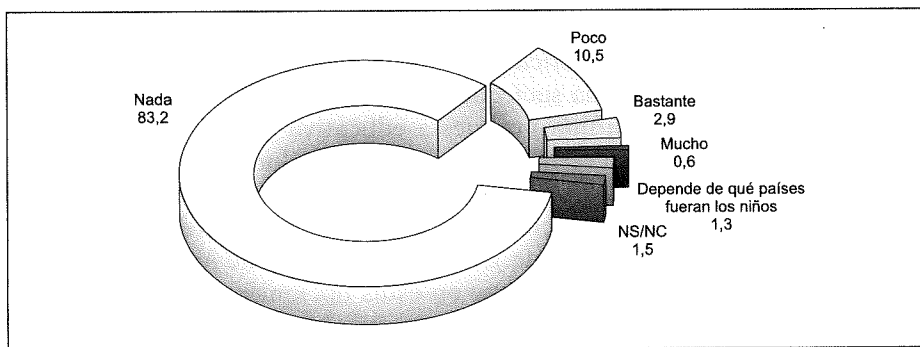
■ A una gran mayoría de padres (83,2%) no les importa que sus hijos compartan en el colegio la misma clase con inmigrantes (gráfico 7).

■ Cuando se habla de inmigrantes extranjeros que viven en España, tres de cada cuatro encuestados (76,6%) piensan de forma inmediata en los norteafricanos-marroquíes.

Estos datos “optimistas” contrastan con los problemas y situaciones conflictivas que de vez en cuando recogen los medios de comunicación. Los padres empiezan a preocuparse cuando la presencia de niños “distintos” en el colegio de sus hijos deviene conflictiva. En tales casos, los padres “racionalizan” –en el sentido freudiano del término– y alegan que su rechazo a determinados escolares no es por ser extranjeros o por ser gitanos, sino porque son “alumnos conflictivos”. En este contexto, hay que denunciar que en determinados casos son precisamente los padres, y no la titularidad del colegio ni la Administración, quienes dificultan la integración escolar de niños “distintos” en los colegios donde estudian sus hijos a través de diversas formas de presión. También hay que censurar el hecho de que determinados colegios se conviertan en verdaderos guetos cuando la proporción de niños “distintos” en ellos es exagerada, en lugar de distribuirlos entre otros centros, públicos y concertados.

El problema del rechazo a esos “otros niños” se manifiesta también en los alumnos. Según una encuesta del Centro de Estudios sobre Migraciones y Racismo (1997), cuando se preguntaba a escolares de 13-17 años por sus actitudes hacia las minorías, éstos manifestaban su mayor rechazo ha-

Gráfico 7 – ¿Hasta qué punto: mucho, bastante, poco o nada, le importaría a Ud. que sus hijos (si no los tiene, en caso de que los tuviera) compartieran en el colegio la misma clase con niños de familias inmigrantes extranjeras? En porcentaje. 2000



Fuente: Elaboración Fundación Encuentro. CECS a partir del CIS, *Estudio 2.383*, 2000.

cia los gitanos, seguidos de los magrebíes. Además, el 27% expulsaría si pudiese a los gitanos de España y el 24% a los magrebíes. Más optimistas son los datos de la citada encuesta de la Fundación Hogar del Empleado-IDEA a escolares de la Comunidad de Madrid. En ella, el 52,4% consideraba positivo o muy positivo la integración en la escuela de niños con discapacidades y de minorías culturales, mientras un 12,5% pensaba que era negativo o muy negativo.

Educación multicultural y educación intercultural son conceptos y términos recientes, pero que se han extendido con gran rapidez; el primero aparece a finales de los años sesenta y el segundo en los setenta. La interculturalidad, además de un problema social creciente por el aumento de la inmigración, ha llegado a convertirse en un campo de investigación, preocupación y desarrollo mediante acciones determinadas para educadores, técnicos y políticos de la educación. La inmensa mayoría de la población conoce este tema sólo a través de los medios de comunicación cuando surge un conflicto, por ejemplo, la integración de inmigrantes en un colegio determinado o un problema al respecto en el colegio de sus propios hijos.

Las reflexiones de los expertos sobre este tema no han generado propiamente una teoría determinada sobre la educación intercultural ni se han traducido en un modelo teórico-práctico específico para la intervención educativa; más bien se ha tratado de la revisión del viejo problema de las relaciones entre pueblos y grupos sociales. No obstante, en la práctica educativa se están generando entre nosotros experiencias muy interesantes de educación intercultural. El problema de la educación intercultural reviste una gran complejidad porque abarca e implica a la realidad social en su conjunto, afectando a las relaciones políticas, económicas, laborales, jurídicas, ecológicas, sanitarias, educativas, etc. Esta complejidad exige que, tanto en los estudios e informes como en los programas y aplicaciones de educación intercultural, haya que estudiar a fondo la realidad social en cuyo contexto se produce el problema y que, a la hora de actuar, no sólo deba implicarse la escuela sino también el entorno.

Conviene aclarar aquí algunos de los términos frecuentemente usados al tratar esta cuestión. La *multiculturalidad* define una situación de hecho, la coexistencia en una misma sociedad o lugar de culturas diferentes; la *interculturalidad* se refiere a una propuesta educativa y a un objetivo pedagógico; la *diversidad* es un término más amplio y alude a las distintas diferencias que se dan entre los alumnos, sean debidas a minusvalías (o, en el extremo opuesto, a una capacidad excepcional) o a la pertenencia a otras culturas (gitanos, inmigrantes, etc.). Las posibilidades de abordar la diversidad en la escuela pueden resumirse en estas opciones:

▶ Se percibe la diversidad como mal o peligro a evitar y, como consecuencia, se produce un rechazo al diferente.

- ▶ Se educa de una manera homogénea como si todos los niños fueran iguales y, por tanto, se ignora al diferente.
- ▶ Se dedica una atención especial al diferente para adaptarlo a la marcha del conjunto.
- ▶ Se enfatiza la educación intercultural, adaptando el currículo al conjunto del alumnado e incorporando al proceso las aportaciones de las distintas perspectivas culturales. En este caso, se hace de la diversidad una ocasión y un motivo para el mutuo enriquecimiento.
- ▶ Se añade a la anterior alternativa el matiz de la consideración de la posición social de los alumnos; se tiene en cuenta tanto la diversidad cultural como la desigualdad social.

Las dos últimas opciones, a pesar de ser las más deseables desde un punto de vista educativo, implican muchas dificultades para su puesta en práctica, que se manifiestan en: los alumnos autóctonos y los pertenecientes a las otras culturas, la sociedad receptora y sus familias y las familias inmigrantes; los problemas lingüísticos y de convivencia, de rendimiento y fracaso escolar, las situaciones marginales añadidas; la organización del centro escolar en función de estas situaciones y la preparación-mentalización de los profesores; la adaptación a cada caso, la suma de aspectos y elementos heterogéneos.

El contexto social de la educación intercultural en España puede analizarse desde varias perspectivas: la de los pueblos y culturas diversas presentes en nuestro país; la de la pertenencia e integración progresiva en la Unión Europea y en el conjunto de sus culturas; la de la minoría gitana, presente en nuestro país desde hace más de 500 años y con una población en torno a las 400.000 personas; y la de la inmigración. Nuestras reflexiones y análisis se fijan preferentemente en la inmigración, aunque el marco de comprensión del fenómeno intercultural debe abarcarse en toda su amplitud en lo que para la educación supone de reto.

Construir la escuela intercultural como contexto y medio natural para una educación en la diversidad es, pues, el gran reto del sistema educativo español y, en último término, de nuestra sociedad. La nueva situación social y multicultural en países como el nuestro debe llevar a recrear una nueva escuela si queremos edificar ese pilar de “aprender a vivir juntos”.

A las posturas de los ciudadanos españoles sobre los inmigrantes, y en concreto a las de los padres con hijos en edad escolar, ya nos hemos referido anteriormente. Los datos parecen más “optimistas” que la realidad. Las diversas manifestaciones observadas en ella indican que las actitudes de intolerancia hacia los “diferentes” persisten, están en la sociedad, en la familia y en los escolares. Y es aquí donde la escuela tiene un papel fundamental como ámbito de aprendizaje y de construcción de las bases fundamentales para saber vivir juntos.

La escuela intercultural y los modelos psicopedagógicos en los que se basa parten del principio de que el centro educativo es el elemento organizador de la educación intercultural. Pero, al mismo tiempo, las actuaciones no deben circunscribirse al centro. La puesta en marcha de una educación intercultural, y su éxito, no depende sólo de la buena voluntad de los centros, sino también de las actitudes, valores, diferencias y matices en torno a esta cuestión que constituyen una realidad muy compleja y cuyo tratamiento colectivo es una ardua tarea. Como se comprueba de continuo en el campo de la educación, las instituciones tienen tendencias, inercias e incluso estereotipos que hacen que los cambios sean lentos y no fáciles. El profesorado, siempre clave, encuentra dificultades para liderar de forma competente esa escuela intercultural. Además, los centros educativos están situados en entornos determinados, en algunos de los cuales las posibilidades de actuación e influencia del sistema educativo son prácticamente nulas. Por todas estas razones, la escuela intercultural que educa en la diversidad debe tener en cuenta los ámbitos institucional, administrativo, curricular, de servicios y relaciones.

En nuestro país, a pesar de estas dificultades y otras, se están llevando a cabo magníficas experiencias sobre educación intercultural, muchas de ellas con grandes dosis de creatividad, entre las que cabe destacar: novedosas revisiones y adaptaciones curriculares; programas específicos para la detección de prejuicios en Educación Primaria y ESO; revisión de los contenidos de los manuales escolares; experiencias tan sugestivas como las Etnomatemáticas y la Música como herramientas para la integración en la ESO; trabajos específicos con alumnos de incorporación tardía; proyectos para la adaptación del currículo del alumnado inmigrado en comunidades autónomas bilingües como Cataluña; elaboración de elementos críticos y propuestas para eliminar tópicos sobre los marroquíes; experiencias con nuevas tecnologías para la intervención educativa en la comunidad y cultura gitana; programas de aprendizajes para la solución de conflictos, etc. El empeño constante, la preparación de los responsables educativos, la aportación de medios, la creatividad, etc., son elementos necesarios si se quiere lograr ese objetivo de aprender a vivir juntos, fin último del reto de la interculturalidad.

2.3 Las tecnologías de la información cambian el modelo clásico

Las nuevas tecnologías de la información y de la comunicación (TIC) son un reto para la educación y, desde luego, una oportunidad que no hay que perder. Con las nuevas tecnologías está ocurriendo algo parecido a lo que ha pasado con el móvil: el medio, el instrumento, ha creado la función, al mismo tiempo que ha generado nuevas necesidades, conductas y hábitos y a un ritmo progresivamente acelerado.

Según un estudio del CIS²⁸, en 1997 el 80,3% de los encuestados opinaba que las innovaciones científicas y tecnológicas favorecían un mayor bienestar de la población y el 63,3% que los ordenadores personales contribuían mucho o bastante a mejorar la calidad de vida de las personas; pero sólo el 37,6% de los encuestados estaba bastante interesado o muy interesado en el mundo de la informática y los ordenadores personales. El 85,8% manifestaba haber oído hablar de Internet y, de éstos, el 16,8% confesaba que se había conectado alguna vez a la red. En esa misma encuesta, aproximadamente tres de cada cuatro personas veía bien o muy bien la posibilidad de que cada alumno dispusiese de un ordenador en los colegios. La inmensa mayoría (94,6%) estaba convencida de que los niños tendrían un futuro profesional mejor si sabían manejar el ordenador. Pero las respuestas denotaban todavía recelos claros a su uso en la escuela. Así, el 57,1% opinaba que el uso del ordenador anulaba la creatividad e imaginación de los niños y el 73,2% que les hacía más introvertidos, menos comunicativos, aunque el 79,3% pensaba que también les ayudaba en sus estudios.

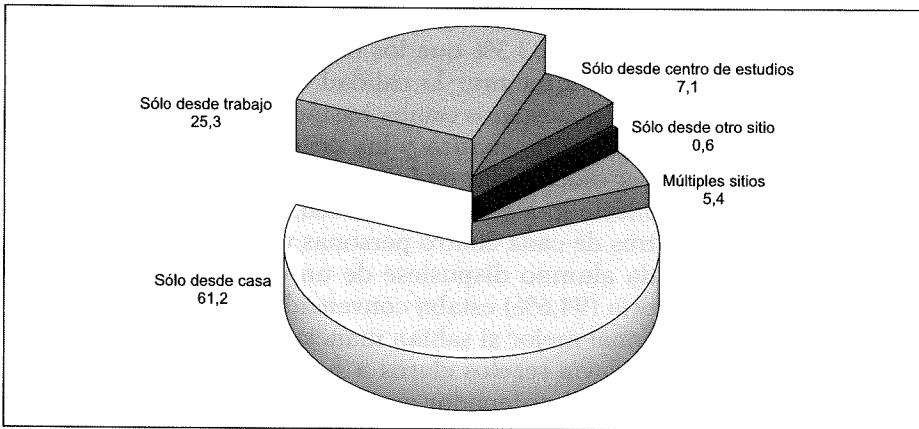
Estas aparentes contradicciones tienen su explicación si se tiene en cuenta que en la óptica implícita de los padres –como subrayábamos en nuestro *Informe España 1996*– educar es proporcionar medios y entre esos medios “modernos”, “imprescindibles”, está la informática. Lo mismo que se incentiva el dominio del inglés, pensando en el futuro, para poder competir con otros para lograr un buen puesto de trabajo, de igual manera debemos asumir el dominio del ordenador como elemento crucial en la acumulación de conocimientos y en el procesamiento de los mismos. Pero, por otro lado, ante el desconocimiento de cómo se ensambla el uso del ordenador con la práctica educativa, lógicamente aparecen los miedos ante lo desconocido y se señalan los “peligros”, muchos de ellos basados en estereotipos o trasladados desde las experiencias en el uso de la televisión. En todo caso, la evolución imparable y la multiplicada presencia de las tecnologías en múltiples campos de la sociedad nos lleva a pensar que los recelos tenderán a disolverse y el uso de éstas acabará siendo tan “normal” como el del móvil.

Se observan algunos cambios en la percepción social de las nuevas tecnologías en una encuesta posterior de este mismo organismo en 1998²⁹: el 81,1% de los encuestados opinaba que los avances tecnológicos habían sido positivos para la educación. Sin embargo, las percepciones sobre las TIC seguían reflejando todavía las ambivalencias con las que éstas eran enfocadas. Así, se relacionaban con el progreso (85,7%) y con el trabajo (37,5%), pero más con el paro (46,2%); con la comodidad (85,6%) y la eficacia (82,1%), pero también con la deshumanización (47,9%) y el control (43,2%)

²⁸ CIS, *Estudio 2.269*, 1997.

²⁹ CIS, *Estudio 2.292*, 1998.

Gráfico 8 – Lugar de acceso a Internet. En porcentaje. 2000



Fuente: Elaboración Fundación Encuentro. CECS a partir de AIMC, *LíneaAbierta*, n. 23, <http://www.aimc.es>.

más que con la libertad (33,1%); con la igualdad (44,1%) y la creatividad (56,6%), pero también apreciablemente con la desigualdad (29,7%) y la pasividad (20,8%).

La irrupción y el uso creciente de Internet (símbolo estrella actual de las nuevas tecnologías) sigue una tendencia imparable. El gráfico 8 nos muestra dos datos llamativos: la clara preponderancia de su uso en casa (61,2%) y el todavía escaso uso en el centro de estudios (7,1%), aunque cabe matizar que, en términos relativos y dada la escasa implantación en dichos centros, el dato sea más que apreciable.

A juicio de los expertos, estamos ante el surgimiento de un nuevo paradigma llamado a cambiar el panorama socioeconómico y el educativo, que se caracterizaría por los siguientes rasgos: la información como materia prima, la capacidad de penetración de los efectos de las nuevas tecnologías, la interconexión de todo un conjunto de relaciones, la flexibilidad en cuanto capacidad para reconfigurarse y la convergencia creciente de tecnologías específicas en un sistema altamente integrado³⁰.

Vivimos realmente lo que ya se considera como una revolución de la información y la comunicación, lo que significa para nuestro análisis:

□ Las fuentes de información ya no son sólo ni principalmente los libros.

³⁰ Gallego, D. J. y Alonso, C. M., "La educación ante el reto del nuevo paradigma de los mecanismos de la información y la comunicación", *Revista Complutense de Educación*, vol. IX, n. 2, 1998, p. 13-40. Véase también Castells, M., *La era de la información*, vol. I, Alianza Editorial, Madrid, 1997.

□ La escuela y los padres han dejado de ser los únicos educadores. También educan los medios de comunicación, singularmente hasta ahora la televisión, que se ha colado de forma definitiva no sólo en las casas sino incluso en los procesos cognitivos y en el imaginario de las generaciones más jóvenes, en sus formas de atender y percibir la realidad, de procesarla en definitiva. Según los expertos, la oferta televisiva aumentará un 22% en nuestro país en los próximos dos años y un 91% en diez años más. Según Media Planning, el consumo diario medio de televisión por persona en España en el 2000 es de 3,51 horas al día. En nuestra investigación sobre los niños y la televisión del *Informe España 1997*³¹ ya descubrimos que alrededor de un tercio de los niños encuestados (entre 10 y 14 años) manifestaba tener un televisor en su dormitorio. Aquel dato llamó poderosamente la atención de los educadores y de la sociedad. Encuestas posteriores constataban que en el 48,5% de los hogares hay un televisor en el dormitorio de algún hijo, sin precisar esa franja de edad³².

□ La influencia de Internet en la educación de los hijos será un punto que habrá que tener muy en cuenta en los próximos años, en paralelo a lo que ha venido ocurriendo con la televisión. En este aspecto insisten los más recientes documentos de la Unesco y a él se refieren la mayoría de los expertos en educación.

□ El maestro no es ya el único ni tal vez el principal transmisor de los saberes. En consecuencia, parece imponerse la necesidad de una redefinición de su papel. Las experiencias realizadas con Internet abren el camino hacia una pedagogía personalizada y constructiva del alumno, sin que el profesor tenga que aumentar su trabajo pedagógico por sumarlo a las tareas tradicionales. El cambio de paradigma en las relaciones profesor-alumno es profundo y con el tiempo será radical.

Es necesario tomar conciencia y reflexionar acerca del problema de los accesos a la información, de la sobreinformación, con todo lo que esto va a suponer en la génesis de nuevas conductas, hábitos, actitudes y aptitudes en el que enseña y en el que aprende.

Esta revolución de la información, en cierto sentido copernicana, donde el protagonismo lo tienen los datos, se apoya en factores convergentes como la automatización e inmediatez de los procesos. Como decía J. J. Servan-Schreiber, estamos a punto de “comprimir” el espacio y el tiempo en proporciones inconcebibles hace sólo 10 o 15 años. Más aún, ya lo experimentamos, estamos descubriendo la capacidad de concentrar la experiencia humana a través de la centralización de la información y de su transmisión instantánea, como sucede con Internet. Hasta ahora, los de-

³¹ Fundación Encuentro. CECS, “Televisión y familia”, *Informe España 1997*, Madrid, 1998.

³² CIS, *Estudio 2.292*, 1998.

positarios naturales de la información eran el libro y con él, o sirviéndose de él, el profesor, como antes lo fueron la palabra y la tradición oral. Tal era el sentido de las bibliotecas en el siglo XIX: depósito permanente de la información estable. Por eso, los esquemas educativos del siglo XIX y de la mayor parte del siglo XX se sustentaban en dos instituciones: la escuela primaria, que enseña a leer y escribir, y la biblioteca (como conjunto de libros), que pone la información a disposición de aquellos que ya poseen el instrumento de acceso. Los nuevos soportes (CD-Rom, ordenadores, etc.) no sólo conservan la información, sino que es posible multiplicarla al instante con los medios de transmisión en red.

Todo esto implica grandes desafíos. Para el educador, padre, madre, profesor, que ha de manejarse en un presente flexible y ante un futuro no siempre predecible. Para el educando, que, enseñado, estimulado y “conducido” de otra manera, tiene que aprender a aprender. Los desafíos singulares y más significativos en los que parece concretarse el gran reto global de las TIC son los siguientes:

1. El reto pedagógico. El *Computer Science and Telecommunications Board* de Washington observa importantes ventajas educativas en el uso de la red en la enseñanza: el acceso a información más actual, lo que previsiblemente incrementará la motivación de profesores y alumnos; el acceso a información más precisa, interesante para las ciencias tanto físicas como sociales; la familiarización con las TIC como ventaja para prepararse para el mundo laboral; el desarrollo de la colaboración entre profesores y estudiantes; el incremento de la interactividad en el proceso educativo; el refuerzo de la capacidad de lectura y escritura; la localización de información y la solución de problemas; la posibilidad de establecer puentes a través de la red entre la casa y la escuela, entre padres y profesores; la ayuda a niños con problemas de aprendizaje.

Estas y otras ventajas señaladas contrastan *a priori* con dificultades reales, como el peligro de “adicciones” (el alumno que necesita ser sobreestimulado para actuar), las pérdidas de tiempo, el quedarse en algo puramente lúdico, etc.; la falta de preparación de la mayoría de los profesores; el coste de los equipos y la rapidez con la que se quedan “obsoletos”, etc. Y, sobre todo, una especie de fe mágica y acrítica con la que se puede enfocar el advenimiento de las TIC a la educación, que cree que con la sola introducción de aquéllas se van a solucionar los principales problemas que se le plantean a la educación. Por eso, “necesitamos una reflexión científica seria que nos sirva de orientación y pauta para relacionar informática y educación, con un abanico de sugerencias concretas y prácticas para los educadores”³³.

³³ Gallego, D. J. y Alonso, C. M., *op. cit.*, p. 33.

Como dice el profesor Beltrán³⁴, la tecnología educativa, y concretamente las TIC, encierra una serie de mitos o verdades a medias que a veces se admiten sin discusión y cuyo desenmascaramiento puede ayudar a enfocar su uso con sentido crítico. El primero de esos mitos afirma que las TIC son un instrumento educativo esencial e imprescindible, como si operaran mágicamente sobre los resultados del aprendizaje; se confunde la atracción que los alumnos sienten por las nuevas tecnologías y los ordenadores y que aprendan disfrutando con ellas con el hecho de que aprendan algo relevante; de igual manera, la fácil justificación de que las nuevas tecnologías no han demostrado todavía toda su eficacia por la ignorancia y resistencia de los profesores frente a ellas; se da por sentado que las tecnologías de la información y comunicación por sí mismas enseñan a pensar y resolver problemas; o, en fin, ideales no exentos de contenido utópico, como que dichas tecnologías resolverán las desigualdades de partida en la educación o que harán cambiar todos los sistemas de enseñanza y aprendizaje.

Frente a esos mitos o verdades a medias, los especialistas empiezan a hablar, sin embargo, de algunas promesas, como el logro de nuevos objetivos en educación, la posibilidad de evaluar no sólo los resultados del aprendizaje sino también sus procesos, la facilitación del aprendizaje a distancia, la ayuda a alumnos con necesidades educativas especiales o algunas de las ventajas ya mencionadas.

Pero donde realmente está la gran promesa de las nuevas tecnologías es en la posibilidad de generar un nuevo paradigma educativo. Hasta ahora, con unas u otras variantes, el uso de las nuevas tecnologías ha seguido un modelo científico puramente replicativo, vigente desde el siglo XVIII, y fundamentado en la idea de que cuanto más iguales son los resultados producidos por un experimento, más "verdad absoluta" se produce. Si las nuevas tecnologías sólo sirven para reforzar y perpetuar ese modelo, poco habremos avanzado y, desde luego, no estaremos en línea con un tipo de educación que enfatiza el papel del alumno y del aprendizaje, en opinión del profesor Beltrán. Por eso, propone hablar de tecnologías instruccionales y de reingeniería educativa. Así, afirma: "La idea clave, para el futuro, es que el cambio que se necesita en la educación no se logrará con una simple reestructuración organizativa. Lo que se necesita es una reingeniería de lo que hacemos y una reinención de lo que producimos. Se necesitan nuevas tecnologías de aprendizaje para nuevas clases de aprendizaje [...]. La nueva orientación, pues, de las tecnologías instruccionales sería considerarlas como instrumentos para la reingeniería y la reinención del sistema educativo por completo: currículo, *rol* del profesor, *rol* del alumno y contexto"³⁵.

³⁴ Beltrán, J., *Mitos, promesas y realidades: el desafío de la tecnología educativa*, Documento interno de EducaRed y Fundación Encuentro.

³⁵ *Ibidem*.

2. **El reto en el colectivo de los profesores.** Es cierto que a lo largo del tiempo se han ido desarrollando distintos estilos de profesor (orientador, estrategia, experto, modelo, pensador, tutor-entrenador, mentor, etc.) y que incluso los distintos docentes han podido poseer simultáneamente varios de estos rasgos, pero no es menos cierto que la introducción de las TIC en la educación redefinirá el papel del profesor. En este punto existe unanimidad entre los especialistas. Parece que la introducción de las TIC es una variable de tal envergadura que el papel del profesor habrá de ser forzosamente nuevo. Se trata de un papel no dibujado de antemano, sino que habrá de configurarse poco a poco, con flexibilidad. En todo caso, se habrá de caminar hacia una pedagogía centrada en el que aprende y el profesor será sobre todo un facilitador, un catalizador positivo de los aprendizajes del alumno. De nuevo, el papel del profesor, su preparación y habilitación *ad hoc*, su motivación, su implicación, aparecen como elementos cruciales para el éxito de las TIC en la educación.

3. **El reto de la reflexión científica.** “La creciente utilización de tecnologías numéricas y redes de comunicación interactiva no sólo va asociada a una profunda mutación de nuestra relación con el saber, sino que amplifica esta mutación al mismo tiempo. Al prolongar determinadas capacidades cognitivas humanas como la memoria, la imaginación y la percepción, las tecnologías de la inteligencia definen de nuevo su alcance, su significado, e incluso su propia naturaleza”³⁶. Hay que cuestionarse hasta qué punto con las nuevas tecnologías estamos entrando en un espacio cognitivo nuevo, hasta qué punto éstas pueden modificar los procesos de atención, percepción, memoria, imaginación, creatividad y pensamiento de los sujetos cuando las utilizemos habitualmente en los procesos de enseñanza-aprendizaje inherentes a la educación.

4. **El reto para los poderes públicos.** Existe un doble peligro: primero, que las Administraciones Públicas estimen que con dotar de ordenadores o pagar la tarifa de Internet a las escuelas ya ha terminado su papel en esta cuestión; y, segundo, que la falta de medios pueda generar guetos o bolsas de excluidos en el proceso del uso de las TIC y, consiguientemente, la reducción de sus posibilidades de inserción sociolaboral en igualdad de condiciones. Una implicación seria y eficaz en la cuestión y un reparto justo de los recursos aparecen como condiciones imprescindibles para enfrentar este reto.

En definitiva, no se trata de utilizar el poder de las TIC para seguir haciendo más y mejor de lo mismo, sino comprender que se está produciendo algo nuevo. Hay que tomar conciencia de la transformación cultural en curso –de la que la revolución de las TIC tal vez sea sólo un aspecto– y

³⁶ Lévy, P., “Educación y formación. Nuevas tecnologías e inteligencia colectiva”, *Perspectivas*, vol. XXVII, n. 2, p. 271-272.

adoptar, en consecuencia, decisiones en política educativa, proyectos pedagógicos, definición de nuevas funciones del profesorado y del alumnado, etc.

La implantación y creciente extensión de Internet genera nuevas oportunidades para la educación, pero implica a la vez un reto múltiple: las amenazas que conlleva han de transformarse en positivo, en esperanza razonable para todos. Es un reto que tiene ante sí la sociedad, pero en mayor medida los poderes públicos, que deben afrontarlo para evitar la emergencia de “nuevos analfabetos” o de exclusiones ya de partida en alumnos con menos recursos económicos; es un reto para los colegios, que pueden servirse de Internet como una nueva forma de instruir; pero, sobre todo, representa un reto para el concepto mismo de enseñanza. Si Internet sirve sólo para reforzar una pedagogía y unos aprendizajes meramente reproductivos habremos fracasado en el intento, como antes hemos enfatizado. Pero si sabemos servirnos de la red como instrumento para la creatividad, para la génesis de nuevas formas de pensamiento, para favorecer y estimular los procesos cognitivos, para propiciar formas de encuentro, estaremos ante una nueva perspectiva realmente revolucionaria para la educación.

Por eso, la utilización de la red en educación está suscitando tanto eco y son muchas las iniciativas llevadas a cabo en nuestro país al respecto, como en el resto de países de la Unión Europea. EducaRed y su Foro de la Escuela Virtual, iniciativa de la Fundación Encuentro y de otras entidades, ha sido pionero en tal sentido. Nos interesa, a través de congresos y experiencias con colegios, como las que están en marcha, situarnos en esa nueva dimensión pedagógica, no la del almacenamiento de datos o reproducción del conocimiento, sino la de la tecnología mental, que ayude a pensar, a crear, a favorecer desarrollos de los más dotados y de los menos dotados, a transformar en positivo los procesos de aprendizaje.

El ideal que algunos intuyen es el de “*la inteligencia colectiva*, que consiste en la reunión de memorias e inteligencias, el compartimento de conocimientos, la realización de sinergias en materia de proyectos, recursos y competencias, la valorización recíproca de los seres humanos, y la reactivación mutua de singularidades y diferencias”³⁷. Es lo que B. Sendov ha dibujado como el camino hacia la sabiduría mundial. Las nuevas tecnologías de la educación y la comunicación están logrando que todos nos estemos volviendo, o nos tengamos que convertir en, educandos, individuos y miembros de comunidades y organizaciones de aprendizaje, en una verdadera sociedad del aprendizaje.

³⁷ *Ibidem*, p. 272.