

La escuela en crisis. Una aproximación en clave socioeducativa

School in crisis. A socio-educational approach

Rubén Martínez García¹

Resumen

La escuela se encuentra actualmente sumida en batallas ideológicas antagónicas sobre lo que es, lo que debería ser y cuál es su utilidad. Esta circunstancia pone de manifiesto la situación de crisis en la que está inmersa al no ser capaz de dar respuesta a las demandas de una sociedad cada vez más compleja. A partir de una aproximación sobre la génesis de la institución escolar, se analizan algunas de las razones que podrían explicar esta situación de crisis y se argumenta la necesidad de un pacto de Estado en materia educativa. Se concluye con unas breves reflexiones sobre el papel de las políticas educativas y la importancia de lograr dicho pacto en educación.

Palabras clave: Crisis de la escuela, pacto en educación, política educativa

Abstract

School is currently mired in antagonistic ideological battles about what it is, what it should be and what its usefulness is. This circumstance highlights the crisis situation in which it is immersed because it is unable to respond to the demands of an increasingly complex society. From an approach on the genesis of the school institution, some of the reasons that could explain this situation of crisis are analyzed

¹ Contratado predoctoral FPU en el Grupo de Investigación de referencia competitiva SEPA-interea (Pedagogía Social y Educación Ambiental) de la Universidad de Santiago de Compostela. Email: ruben.martinez.garcia@usc.es

and the need for a State pact in educational matter is argued. It concludes with a few reflections on the role of educational policies and the importance of achieving this agreement in education.

Key words: Crisis school, State pact in education, educational policy

1. Introducción

En nuestro país, la educación ocupa uno de los temas de debate de mayor relevancia, hecho que se justifica por ser esta uno de los factores que más influye en el avance y el progreso de las sociedades. No obstante, la situación de la educación española no es precisamente la más idónea. Basta con echar un vistazo a los informes PISA en los que nuestro país se encuentra a la cola en materia educativa –si bien los últimos datos reflejan una mejoría– (MECD, 2016).

A tenor de ello, son múltiples las voces que reclaman un cambio de rumbo del sistema educativo que se adapte a las realidades de una sociedad cada vez más plural y compleja al considerar que la escuela moderna sigue siendo un fiel reflejo de lo que fue en su origen (Fernández Enguita, 2001; Monereo y Pozo, 2002). A este respecto, señala Sancho (2002, p. 58),

(...) si un médico, un físico o un ingeniero de hace doscientos años apareciese en la sociedad actual, le costaría reconocer su lugar de trabajo y se le sería difícil, si no imposible, ponerse a ejercer su profesión. Sin embargo, si lo hiciese un profesor o profesora, identificaría inmediatamente su entorno de trabajo y le bastaría con leerse el libro de texto para poderse poner delante de una clase al día siguiente.

Esta circunstancia pone en entredicho el papel de la institución escolar y conduce a lo que popularmente se conoce como “crisis de la escuela”. En este sentido, la palabra crisis referida al ámbito educativo alude –o debe aludir– a aquellas situaciones en las que un sistema o institución (en este caso la escuela) es incapaz de cumplir con las nuevas metas que son de su responsabilidad. Sin embargo, en este debate debemos también diferenciar dos expresiones que aluden a cuestiones distintas en relación a la crisis: de un lado cuando se habla de “crisis

DE la educación” y, de otro cuando se habla de “crisis EN la educación”. La primera hace referencia a la ausencia de conocimientos sobre cuál debe ser el papel actual de la educación –y por extensión de la escuela–, y la segunda alude a que la forma de educar que estamos llevando a cabo no sirve o no logra dar las respuestas adecuadas (Tourriñán, 2014). Pero, ¿por qué estamos inmersos en una crisis DE la educación y EN la educación? Este interrogante nos lleva a considerar dos grandes problemas íntimamente relacionados, de un lado el que afecta a las metas y finalidades de la educación y, de otro, el que atañe a los medios.

2. Un poco de historia: la génesis de la escuela

La historia de la educación es tan antigua como la misma historia de la humanidad; no obstante, los sistemas educativos son una creación relativamente reciente delimitada a los últimos doscientos años. Así, en el siglo XVIII y comienzos del XIX, comienzan a constituirse los sistemas educativos en los países occidentales ante la inexcusable necesidad del Estado de constituir un conjunto de instituciones dedicadas a la educación reglada que respondiera a sus intereses. En origen, nacieron con el objetivo de desarrollar una labor de instrucción pero progresivamente –y a causa de diversos factores– su labor se hizo cada vez más compleja (Peña y Fernández, 2010).

En esta línea, la génesis de la escuela estuvo envuelta por una confrontación ideológica. Una primera corriente amparada por aquellas personas que abogaban por una escuela que contribuyera a paliar las desigualdades sociales, formando personas libres e iguales capaces de participar de forma activa en el avance social. Esta postura encontró a su mayor exponente en Condorcet (1990 –edición original 1793) que concebía la educación como una herramienta para propulsar entre los ciudadanos una educación de *facto*:

Ofrecer a todos los individuos de la especie humana los medios para promover sus necesidades, de asegurar su bienestar, de conocer y ejercer sus derechos, de comprender y de cumplir sus deberes. Asegurar a cada uno la facultad de perfeccionar su industria, de capacitarse para las funciones sociales a las que tiene derecho a ser llamado, de desarrollar toda la

extensión de sus aptitudes que recibió de la naturaleza, y de establecer de este modo entre los ciudadanos una igualdad de hecho y dar realidad a la igualdad política reconocida por ley (Condorcet, 1990, p. 41).

Concepciones de esta índole encontraron a su máximo enemigo con la segunda de las posiciones ideológicas, que defendían que una educación escolar podría ser peligrosa toda vez que, de instituirse, favorecería peligrosamente la transformación del orden social establecido. Un ejemplo ilustrativo de dicha concepción lo encontramos en Bernard Mandeville (1997, p. 190):

(...) para hacer más feliz a la sociedad y tener contentas a las gentes, es indispensable que el mayor número de ellas sean, al mismo tiempo que pobres, totalmente ignorantes. El saber amplía y multiplica nuestros deseos, y cuantas menos cosas ambicione un hombre, mucho más fácilmente se satisfarán sus necesidades.

La disputa entre ambas posturas políticas acabó materializándose con la creación de la escuela como institución para toda la población como ansiaban los ilustrados, pero envuelta en una atmósfera conservadora. Es bien cierto que el sistema de cada país contaba con sus particularidades, sin embargo fue un fenómeno universal.

No obstante, los que defendían una postura más tradicionalista, angustiados por un posible exceso de formación escolar, trataron de ver en la escolarización un medio de socializar a las personas en los valores que más interesaban a las clases dominantes a la par de preparar a los futuros obreros para las exigencias del trabajo industrial (Fernández Enguita, 1990). Como consecuencia de esta preocupación, la escuela fue desglosada en dos sistemas desiguales: una escuela primaria para los hijos de los obreros y una secundaria para los hijos de las élites. Como señala Fernández Enguita (1986), este sistema respondía a una sociedad dividida en clases, con diferentes niveles de riqueza y se pretendía que la escuela primaria preparase a los futuros obreros mientras que la secundaria formase a las élites del futuro.

Por ello, y con la meta de formar a los individuos para el trabajo industrial, la escuela adquirió un papel parejo al modelo de trabajo imperante configurándose para atender a las necesidades de un determinado modo de producción: el

industrial. Su misión era pues “producir” sujetos que pudieran actuar con arreglo a determinadas pautas previamente establecidas por el Estado para único beneficio de los intereses de las clases dominantes. Consecuentemente, el sistema educativo –que abarca tanto la educación formal como informal (Coombs, 1971)– en el que nace este tipo de escuela pretendía la conformación del hombre industrial, encaminándose las políticas educativas hacia una escuela que diese respuesta al pensamiento moderno y al capitalismo industrial, constituyéndola acorde a los intereses de las clases dominantes. Todo ello la convirtió en un instrumento ideológico del Estado dejando una huella reproductora-disciplinadora.

2.1. Entonces... ¿desde cuándo está la escuela en crisis?

Durante la década de los 60 y los 70 del pasado siglo se produce la consolidación de los sistemas educativos europeos y la población occidental se va incorporando progresivamente a las aulas. No obstante, podemos decir que ya desde este momento el devenir de la escuela comienza a ser cuestionado.

En los años 60, cuando surge la revolución informática y comienzan a aflorar nuevos avances y progresos, la crisis de la escuela comienza a hacerse patente. En 1970 los sociólogos y representantes de las teorías reproductoras, Bourdieu e Passeron (1979), publican *La Reproduction. Éléments pour une théorie du Systeme d'enseignement*, obra crítica de la institución escolar que tenía como tesis central la consideración de la escuela como reproductora y legitimadora del orden social dominante. Lo que perseguían los autores era dejar constancia de la situación de dominio y desigualdad existentes en la educación.

De forma pareja, podemos destacar la proliferación de una serie de autores y movimientos que propusieron la eliminación de la institución escolar en los años 70 del siglo pasado. Esta corriente, denominada como desescolarizadora, encierra distintas querencias, pero todas ellas confluyen en un mismo punto: la crítica a la educación escolar. Las causas del surgimiento de estas teorías son muy variadas. Según Negrín (2005) algunas de las más destacables eran: la necesidad de encontrar alternativas que lucharan contra el pesimismo causado por la crisis económica de los años 70, el hecho de que la escuela fuera incapaz de erradicar las

desigualdades sociales, el cuestionamiento de la eficiencia de los estudios universitarios y las titulaciones para encontrar trabajo y la creencia de que la tecnología se podía presentar como alternativa a la escuela.

Todo ello condujo a una serie de pensadores a desarrollar planteamientos críticos contra la escuela y ofrecer alternativas. Destacamos, por ejemplo, la figura de Illich (1979), Holt (1977) y Goodman (1964) que en sus obras dejan constancia de la función negativa de la escuela y su incapacidad para lograr sus objetivos. Decía Holt (1977) a este respecto:

Nuestra sociedad demanda a las escuelas que hagan tres cosas por y con los niños: primera, transmitirles las tradiciones y los valores de nuestra propia cultura; segunda, familiarizarles con el mundo en el que viven; tercera, prepararles para el trabajo y, si es posible, para el triunfo. Todas estas tareas las desempeñó tradicionalmente la sociedad, la propia comunidad. Las escuelas no realizan bien ninguna de ellas. Ninguna de ellas puede ni debe ser desempeñada única o exclusivamente por las escuelas. Uno de los orígenes de los problemas y dificultades de las escuelas es que se les asignó demasiadas funciones que no le son propias o exclusivamente suyas (Holt, 1977, p. 12).

Destacable es también la aportación de Coombs (1971) en su obra "*La crisis mundial de la educación*", en la que el autor define la naturaleza de la crisis en tres términos: a) cambio, b) adaptación y c) disparidad. Dice el autor:

Desde 1945, todos los países han sufrido cambios en su medio ambiente, a una velocidad vertiginosa, como consecuencia de la ciencia y la tecnología, de la política y la economía, de las estructuras demográficas y sociales. Aunque los sistemas educativos se han desarrollado y modificado también más rápidamente que nunca, no lo han hecho, sin embargo, con la debida celeridad, adaptándose con demasiada lentitud al rápido compás de los acontecimientos a los que se hayan circunscritos. La consiguiente disparidad –que toma muchas formas– entre los sistemas educativos y su medio ambiente es la nota predominante de esta crisis mundial. Si este acuerdo no se realiza en un futuro próximo, la creciente disparidad entre enseñanza y sociedad romperá, sin duda alguna, el marco de los sistemas educativos y,

en algunos casos, el de las respectivas sociedades (Coombs, 1971, pp. 10-11).

A la luz de lo expuesto, resulta evidente que la crisis de la escuela no es algo circunscrito a estos últimos años, es una crisis que cuenta con una larga trayectoria. No obstante, actualmente la sensación de crisis se ha agudizado, creemos que, de un lado, por la divulgación de los medios sobre el fracaso escolar y, de otro, por las incesantes reformas que los gobiernos acometen en materia educativa.

3. ¿Por qué está en crisis la escuela? La necesidad de un pacto educativo

Como indicamos al comienzo del presente ensayo, actualmente la acumulación de evidencias sobre las limitaciones que la educación escolar tiene para ofrecer una óptima respuesta a los nuevos retos que se presentan en la denominada sociedad red (Castells, 2006), líquida (Bauman, 2007) o del riesgo (Beck, 2006) es irrefutable. La escuela precisa de un ajuste continuo al contexto en el que desarrolla su labor, pues como institución social tiene la obligación de ofrecer respuestas al modelo social propio de cada momento. De *facto*, dio respuesta de forma acertada al modelo social de carácter industrial en su día, tal y como indicamos en líneas atrás. Mientras este tipo de sociedad era la imperante podríamos decir que la escuela cumplía su función pero... ¿y ahora?

Ya no estamos en una fase de capitalismo industrial y el mundo actual no tiene nada que ver con el de hace veinte años. La transformación de las tecnologías de la información y la comunicación (TICs), la globalización, el multiculturalismo, la crisis de la familia, las nuevas exigencias y retos educativos, los cambios políticos y económicos etc. todo ello determina el tipo de sociedad en la que nos injerimos. Una sociedad en la que estos procesos de globalización a los que aludimos han traído consigo múltiples transformaciones sociales que ha supuesto oportunidades valiosas para el desarrollo –legitimación de derechos sociales, ruptura de las barreras espacio-temporales, etc.– pero también han favorecido, no en pocas ocasiones, dinámicas caracterizadas por el consumismo, la superficialidad, el individualismo, y el incremento de las desigualdades. Desde esta perspectiva, la escuela debe dirigir su labor a ofrecer una mirada crítica sobre estos fenómenos con

la meta de transformar la dirección en la que transita el modelo económico actual auspiciado por el capitalismo y el pensamiento neoliberal.

En este contexto, caracterizado por una crisis global, compartimos la opinión de Pardo y Tobío (2003) de que contrariamente a la postura generalizada (e interesada desde el punto de vista político),

no es la crisis de la escuela la causa de otras crisis sociales, sino que la crisis de la escuela no es más que una expresión de una crisis generalizada y global: generalizada porque afecta a las múltiples dimensiones de la vida de las personas, y global porque traspasa los límites de las comunidades, de las regiones y de los países (Pardo y Tobío, 2003, p. 70).

En este sentido, la crisis de la escuela es el resultado de un antiquísimo sistema que se mostró durante un tiempo funcional pero que se ha vuelto anticuado. A pesar de ello, y compartiendo los argumentos del profesor Touriñán, (2009), es necesario remarcar que esta crisis en la que se halla la institución escolar no es una crisis de la escuela como institución, sino que se trata de la crisis de un modo particular de hacer escuela.

Esta realidad nos lleva nuevamente a la ya mencionada expresión de "crisis EN la educación" (Touriñán, 2014). Esto es, la escuela no ofrece respuestas acertadas a las nuevas demandas sociales por lo que es preciso repensar su papel. Sin embargo, aceptada la idea de su incapacidad de respuesta nos topamos con el problema de hacia dónde ir (Gimeno, 2013). Dicho de otro modo, ¿cuál debe ser la función teleológica y axiológica de la educación?

La realidad es que no hay una visión clara, práctica, definida y mucho menos consensuada sobre ello, lo que nos conduce a esa crisis DE la educación a la que aludíamos en líneas atrás. La escuela se encuentra inmersa en batallas de carácter ideológico y juicios antagónicos sobre lo que es y el papel que tiene como institución social. Concepciones que van desde las más nostálgicas y clásicas, hasta aquellas más emprendedoras. En este sentido, y a grandes rasgos, existe un antiguo debate educativo en torno a dos posturas opuestas sobre cómo entender la escuela y, por extensión, la sociedad en la que ésta se incardina. Aunque ambas defienden que su

meta debe ser “preparar para la vida”, el punto de partida que asumen se ampara en concepciones completamente diferentes sobre cómo debe ser esa preparación.

En un primer lugar aludimos a las denominadas “pedagogías alternativas” (véanse, por ejemplo, Bona, 2015 y García, 2017) que han proliferado de forma exponencial en los últimos años a fin de ofrecer nuevas respuestas ante los retos educativos del siglo XXI². Estas pedagogías abogan por una redirección de la educación escolar, basada en un modelo progresista que ofrezca una formación integral de la persona para así ser capaz de alcanzar un auténtico desarrollo humano. Conceptos como “creatividad”, “motivación”, “habilidades”, “emociones”, etc. están alcanzando cada vez mayor protagonismo en las nuevas propuestas escolares. Sus planteamientos defienden metodologías activas y experienciales donde la educación abarque todas las facetas de la persona, la emocional no menos que la intelectual, la social no menos que la cultural, etc. contribuyendo a que cada alumno sea capaz de potenciar al máximo sus talentos y evitando que se quede rezagado por no ser capaz de adaptarse a un sistema que homogeneiza. Así, la premisa general de la que parte esta postura es que la escuela raramente satisface esta educación integral del individuo centrándose casi en exclusiva en el terreno cognitivo y aduciendo que con ello se obvian muchas otras facetas de la persona que son fundamentales para el adecuado desempeño del futuro ciudadano del siglo XXI. Puig y Trilla (1989) ya lo refrendaban hace años:

La escuela, nos guste o no, ha estado y está polarizada hacia la dimensión intelectual, mientras la afectividad, la sociabilidad, la sensibilidad, la expresión artística o, incluso, la educación física, fuera de contadas excepciones que no hacen sino confirmar la regla, han penetrado en la escuela o bien ostentando un papel muy secundario y subordinado (“las marías”), o bien porque, simplemente, los niños, como todo el mundo, son de una pieza y no pueden (...) desprenderse de un trozo de sí mismos al entrar en la escuela para recuperarlo al salir (Puig y Trilla, 1986, 67).

² Si bien se las conoce como “nuevas pedagogías” lo cierto es que de nuevo tienen poco pues muchas de sus ideas ya habían sido puestas de manifiesto por otros pedagogos y movimientos educativos a lo largo de la historia de la educación. Recordemos las ideas de la Escuela Nueva, la Institución Libre de Enseñanza o pedagogos como Pestalozzi, Dewey, Freinet, Montessori, etc.

En segundo lugar, aludimos a la corriente tradicional de la educación – popularmente conocida como la corriente de los “antipedagogos”– en la que el eje principal es la adquisición de conocimientos y, por ende, el foco es la esfera intelectual del educando. Autores como Moreno (2006, 2016) y Royo (2016) transitan en esta línea afirmando que los dogmas postmodernos en forma de “nuevas” teorías pedagógicas descentran la función de la escuela como impulsora del legado cultural. Ante ello abogan que el papel de la escuela debe ser el de transmitir conocimientos y achacan su falta de respuesta acertada a las demandas sociales a causa de una educación que desprestigia el rol del maestro como trasmisor de conocimientos, devalúa la cultura del esfuerzo y desvaloriza la excelencia y la autoridad. Concepción que, en nuestra opinión, refleja los ideales de las políticas neoliberales en la búsqueda de culpar de todos los problemas educativos a la escuela pública.

Ambos discursos –matizables y con diferentes niveles de intensidad– se hicieron muy patentes en la década de los 90 del pasado siglo (con la promulgación de la LOGSE) y emanan de formas diferentes de concebir de un lado, al ser humano y, de otro, a esta sociedad que apenas acaba de aterrizar en el tercer milenio. Sin embargo, si recordamos los fragmentos expuestos en páginas anteriores de Condorcet (1990) y Mandeville (1997) observamos que la polarización de la escuela no es cosa de hace veinte o treinta años. La lucha entre la defensa de una escuela comprensiva frente a una selectiva es un continuo a lo largo de los últimos dos siglos de la historia española, y continúa patente actualmente representada por los modelos progresista-socialista y neoliberal respectivamente. Así lo esgrimen Pardo y Tobío (2003):

La escuela actual es el resultado de la tensión entre pares de opuestos, cuya dinámica no es más que la historia de la propia escuela: visión conservadora frente a visión progresista; clase baja frente a clase alta; selección y exclusión frente a integración e inclusión; sometimiento y reproducción frente a emancipación y democratización; desigualdad frente a igualdad; opresión frente a liberación; servidumbre frente a ciudadanía; trabajo manual frente a trabajo intelectual; cultura local o popular frente a alta

cultura; coeducación frente a educación separada por sexos; escuela privada frente a escuela pública. Son tensiones que también se expresan en la propia práctica educativa: currículum cerrado frente a currículum abierto; métodos transmisivos frente a métodos activos, memorización mecánica frente a comprensión; disciplina frente a libertad; profesor frente a alumno; suspenso frente a aprobado (Pardo y Tobío, 2003, p. 71).

Un modelo neoliberal que supedita la equidad a la excelencia y defiende la privatización de la educación frente a un modelo progresista que pone por delante la equidad frente a la excelencia y aboga por una educación pública de calidad. Ideas contrarias que enfrentan concepciones distintas sobre el papel que debe asumir la escuela.

Estas diferencias son las que explican –al menos en parte– el hecho de que desde la promulgación de la LOGSE el consenso en materia educativa en nuestro país sea inexistente. En este sentido, nos hayamos inmersos en una continua dinámica de aprobar leyes educativas que nacen ya condenadas a ser derogadas con los cambios de gobierno. La educación es un campo de batalla política y el sistema educativo sufre un elevado grado de politización, ideologización e instrumentalización partidista que lleva a la ausencia de un acuerdo que permita comprobar si los cambios son los acertados. Así lo esgrimía Puelles (2007) hace ya una década:

Mientras que en casi dos siglos habíamos tenido sólo tres grandes leyes de educación –el llamado reglamento general de 1821, la ley Moyano de 1857 y la ley general de 1970–, en estos últimos 30 años hemos visto nueve leyes orgánicas de educación de distinta factura y contenido. Es verdad que el cambio histórico se ha acelerado extraordinariamente en estos años, pero también lo es que esta superabundancia de leyes se debe a razones intrínsecas, algunas de ellas perversas, que deberían ser superadas (Puelles, 2007, p. 24).

Y es que las cuestiones ideológicas son las más complejas de consensuar. Esto conduce inexorablemente a una crisis de legitimidad que implica que sea el propio poder político, legitimado socialmente, el que tome unas decisiones en materia educativa atendiendo a sus propios intereses, ideologías, creencias... y

cuando ese poder político es otro, la falta de ese tan necesario consenso nos remite nuevamente al principio, nuevos cambios en el sistema que impiden a la escuela salir del bucle crítico en el que se encuentra.

Por este motivo, abogamos por un pacto de Estado en materia educativa que se materialice en una ley de educación perdurable y adaptada a un presente y un futuro cambiante y repleto de oportunidades, incertidumbres y riesgos. Para ello, somos de la opinión de que el consenso es condición *sine qua non* se podrá llegar a alcanzar esta estabilidad. Ortega (1983, p. 58) ya defendía que “una sociedad existe gracias al consenso, a la coincidencia de sus miembros en ciertas opiniones últimas”. Con ello también aludía al disenso afirmando que, aunque sea motivo de conflicto, mientras no contraponga lo fundamental puede ser asumido. En otras palabras, el consenso es estar de acuerdo en las cosas elementales.

En este sentido, y en la línea de Ortega (1983), parece razonable la idea de consenso democrático que hace Sartori (1980, citado por Puelles, 2007). El autor diferencia tres niveles: a) consenso procedimental, referido a las reglas que resuelven de forma pacífica los conflictos institucionales y que supone el requisito imprescindible de un sistema democrático; b) consenso básico, aludiendo a una cultura política homogénea que comparta valores que, *a priori*, son difíciles de compatibilizar. Este nivel es deseable pero no indispensable y c) consenso político, que se concreta en las medidas adoptadas por el gobierno (en base a sus ideologías, creencias, valores, intereses, etc.) y, por tanto, alcanza la esfera del disenso que, como indicamos, es un elemento consustancial de toda democracia y que, por tanto, no hace que este consenso devenga en imprescindible.

Así las cosas, somos de la opinión de que un consenso procedimental en materia educativa es inexcusable; es decir, lograr un mínimo común denominador sobre cómo plantear los cambios de la escuela que se materialice en un pacto educativo. En este sentido, y partiendo de la base de que los dos modelos clásicos de enfoque anteriormente planteados son de muy difícil conciliación, vemos muy difícil –por no decir imposible– un consenso básico, por ello compartimos con Larrosa (2011) la idea de dejar al margen del pacto educativo los puntos más “sensibles” (que tienden a relacionarse fundamentalmente con cuestiones

ideológicas) con la meta de alcanzar unos compromisos mínimos que permitan la búsqueda armónica de las mejores soluciones sobre los temas de mayor alcance para el futuro. En nuestra opinión, creemos que algunos de estos temas serían la financiación, los diseños curriculares, el sistema de evaluación, la relación entre escuela pública/privada/concertada y muy especialmente la profesión docente (acceso, formación inicial-continua...).

Para justificar por qué consideramos necesario un pacto en educación nos apoyamos en algunas de las razones que esgrimen Marina, Pellicer y Manso (2016):

1º.- La complejidad del mundo actual con sus desafíos y riesgos exige una respuesta educativa adaptada a esta nueva realidad para la cual se hace preceptivo contar con la implicación del mayor número de agentes sociales implicados.

Es necesario acabar con la brecha tan profunda que existe entre la escuela y otros escenarios educativos ajenos al sistema reglado, siendo preciso una articulación en torno a ellos. En este sentido, la consideración de una gran parte de la sociedad sobre la escuela como única responsable de la tarea de educar es una realidad ineludible. Progresivamente se ha ido vinculando a la educación escolar como el único ámbito de desarrollo de las personas. Sin embargo, y sin negar la notable contribución que la educación escolar ha supuesto en la mejora del desarrollo social de los países, considerar a la escuela la panacea de la educación tiene también sus riesgos. Quizás una de las consecuencias más notorias de esta consideración sea que la educación ha dejado de ser vista, en gran parte, como un compromiso compartido entre el conjunto de la sociedad, para pasar a ser considerada únicamente responsabilidad de la educación reglada. Estamos pues, como apostilla Coll (2004), inmersos en un proceso de descompromiso social ante la labor educativa, lo que redundará cuanto menos en la creencia social de que es el sistema escolar el responsable de todos los problemas educativos que tiene nuestro país. Sin embargo, y sin quitarle compromiso a la escuela, es evidente que las responsabilidades ante muchos de los problemas de índole educativa exceden a la capacidad de respuesta de la escuela, por ello supone un error atribuirle únicamente esa responsabilidad, bien porque es incapaz de ofrecer soluciones por falta de medios o porque su capacidad de acción es limitada.

Ante ello, coincidimos con Touriñán (2010) cuando afirma que la educación debe ser considerada una tarea compartida entre toda la sociedad, siendo una responsabilidad de la familia, la escuela, la sociedad civil y el Estado. En otras palabras:

la escuela no puede asegurar toda la formación necesaria para conseguir la cualificación en cada caso y hay que asumir que existen competencias específicas de formación en otros ámbitos. Con este planteamiento, los procesos de heteroeducación no formales e informales adquieren un protagonismo en el entorno del sistema educativo y de la mejora de la calidad de vida, que tiene que traducirse necesariamente en un incremento sustantivo de la descentralización a nivel de Administración Local (...) (Vázquez, Sarramona y Touriñán, 2010, p. 42).

2º.- Los avances en materia educativa requieren de un proceso a medio y largo plazo para poder ser apreciadas por lo que exigen tiempo, estabilidad y flexibilidad para lograr responder a los nuevos cambios.

Las reformas educativas, por su propia naturaleza, exigen una temporalidad larga para ver sus efectos, un tiempo que excede claramente a la legislatura del partido político de turno. Y es que los resultados de una reforma solo pueden ser constatables a medio y largo plazo. Así lo esgrime Puelles (2017) cuando afirma:

Dado que una reforma del sistema educativo exige inevitablemente más tiempo del que suele disponer el gobierno que la produce, y dado que la educación sigue siendo una institución crucial en las sociedades modernas – más aún en la sociedad del conocimiento en la que estamos entrando a pasos agigantados–, una conclusión se impone: las políticas de reforma tienen que ser objeto de consenso en sus líneas fundamentales si se desea que sobrevivan a los gobiernos democráticos que las diseñan (Puelles, 2017, p. 77).

Desde esta perspectiva, las reformas educativas necesitan pervivir más allá del gobierno que las diseñó y aprobó, necesitan del consenso.

3º.- La relevancia social que adquiere la educación la hace susceptible de convertirse en un campo de ideologización política, religiosa y económica de ahí la

importancia de la participación activa de la ciudadanía en su legislación como garantía democrática.

Un pacto en educación no puede quedar reducido a un pacto político, pues el consenso debe ir más allá que el acuerdo entre los partidos para incluir a la comunidad educativa y el resto de agentes sociales. Con ello se pone de manifiesto la necesidad de abrir un proceso participativo de toda la sociedad civil naciendo desde abajo hacia arriba; es decir, la necesidad de lograr un pacto que trascienda lo político para convertirse en un pacto social que se materialice en un sistema educativo asentado en principios democráticos. Y ello solo se puede lograr a través de un acuerdo político, social y territorial alcanzado por medio de un proceso democrático de participación real.

En base a todo lo expuesto y de forma muy sintética, consideramos que nos hallamos ante un trabajo a) técnico-pedagógico donde el protagonismo radica en los profesionales de la educación; b) un trabajo de índole social y política que implica a toda la sociedad civil y c) ante un trabajo político-ideológico en manos de los representantes políticos que, legitimados por un sistema democrático (el voto), cuentan con el poder para desarrollar una transformación del sistema.

En este sentido, creemos que la batalla política en materia educativa debe terminar en una serie de acuerdos que estén por encima de los partidos políticos y que trascienda a las gestiones de gobierno permitiendo que la educación y su transformación sea una política de Estado, puesto que el futuro está repleto de nuevos desafíos que requerirán de nuevas soluciones, y esas soluciones no vendrán dadas de un sistema educativo anquilosado, ni tampoco de los vaivenes legislativos y continuas reorientaciones políticas en educación.

4. Conclusiones

Las reformas continuas en materia educativa y la falta de un pacto trae consigo relevantes consecuencias y costes (Gortázar y Moreno, 2017). Esta circunstancia no hace sino poner de manifiesto la situación de crisis en la que se halla la educación, en general, y la escuela, en particular. Es evidente que dicha crisis no responde a una causa unívoca, más bien responde a un problema

multifactorial que requieren soluciones diversas y que deben ser atendidas desde distintas disciplinas (psicología, sociología, política, etc.). No obstante, y sin perjuicio de lo anterior, tal y como hemos ido analizando a lo largo de estas páginas creemos que un factor clave en esta coyuntura de crisis es el mantenimiento de un paradigma educativo desfasado incapaz de satisfacer las demandas actuales por ser concebido en un contexto completamente distinto al actual. Igualmente importante destacamos otro factor –más de tipo ideológico y técnico– que también consideramos clave: la falta de consenso en cómo debe ser la educación y, consecuentemente cómo plasmarla en un sistema completamente reformado.

Ello pone de manifiesto que la crisis de la escuela no es tanto un problema de profesorado, alumnado, ni de la propia institución en sí misma, sino del propio sistema que está caducado y de la incapacidad de las políticas educativas de ofrecer una alternativa adaptada a las nuevas demandas a causa –especialmente– de la falta de un pacto educativo.

Así, se requiere un cambio total que nazca desde la transformación de los cimientos del viejo paradigma, reestructurando el mismo sistema que deberá ser fruto de políticas educativas en las que las decisiones que se tomen estén respaldadas por las realidades actuales, para poder obtener un sistema que ofrezca respuestas concretas a problemas específicos. Pero para ello es necesario lograr un consenso procedimental en el que participe de forma activa y real la sociedad civil a fin de lograr construir un pacto de Estado en materia educativa perdurable y estable sobre aquellas cuestiones básicas y más urgentes. Fruto de ello debería emanar un sistema educativo y, consecuentemente, un sistema escolar que ofrezca una educación de calidad determinando “(...) no sólo cuánto aprenden los niños y si aprenden bien, (sino también) en qué medida su aprendizaje se plasma en una serie de beneficios para ellos mismos, la sociedad y el desarrollo” (UNESCO, 2004, p. 19 y ss).

En suma, ese sistema educativo debería cambiar de rumbo la idea de seguir educando para la escuela y no para la vida (Dewey ya proponía lo contrario a finales del siglo XIX). Concebir la educación sin mirar lo que está sucediendo en el mundo y viceversa puede costarnos tan caro como formar individuos sin conciencia ni

convicción sobre los desafíos que como ciudadanos tendrán que enfrentar en esta nueva era, de la que pueden ser protagonistas o víctimas.

Referencias bibliográficas

- Bauman, Z. (2007). *Tiempos líquidos*. Barcelona: Tusquets.
- Beck, U. (2006). *La sociedad del riesgo: hacia una nueva modernidad*. Barcelona: Paidós.
- Bona, C. (2016). *La nueva educación: los retos y desafíos de un maestro de hoy*. Barcelona: Plaza y Janes Editorial.
- Bourdieu, P. y Passeron, J. C. (1979). *La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. Barcelona: Laia.
- Castells, M. (2006). *La sociedad red: una visión global*. Madrid: Alianza.
- Coll, C. (2004). La misión de la escuela y su articulación con otros escenarios educativos: reflexiones en torno al protagonismo y los límites de la educación escolar. En COMIE (Ed.), *VI Congreso Nacional de Investigación Educativa*. Conferencias Magistrales (pp. 15-56). México, DF: Comité Mexicano de Investigación Educativa.
- Coombs, P.H. (1971). *La crisis mundial de la educación*. Barcelona: Península.
- Condorcet, R. (1990). *Informe y proyecto de Decreto sobre la Organización General de la Instrucción Pública*. Madrid: Editorial Universitaria Ramón Areces.
- Fernández Enguita, M. (1986). *Integrar o segregar. La enseñanza secundaria en los países industrializados*. Barcelona: Laia.
- Fernández Enguita, M. (1990). *La cara oculta de la escuela. Educación y trabajo en el capitalismo*. Madrid: Siglo XXI.
- Fernández Enguita, M. (2001). *Educación en tiempos inciertos*. Madrid: Morata.
- García, A. (2017). *Otra educación ya es posible: una introducción a las pedagogías alternativas*. Valencia: Litera.
- Gimeno, J. (2013). *En busca del sentido de la educación*. Madrid: Morata.
- Goodman, P. (1964). *La deseducación obligatoria*. Barcelona: Fontenella.
- Górtazar, L. y Moreno, J.M. (2017). Costes y consecuencias de no alcanzar un pacto educativo en España. *Revista Educación, Política y Sociedad*, 2(2), 9-37.
- Holt, J. (1977). *El fracaso de la escuela*. Madrid: Alianza.

- Illich, I. (1974). *La sociedad desescolarizada*. Barcelona: Barral.
- Larrosa, F. (2011). El pacto de Estado en la política educativa es necesario y posible. *Revista Iberoamericana de Educación*, 55(4), 1-16.
- Mandeville, B. (1997). *La fábula de las abejas. O los vicios privados hacen la prosperidad pública*. Madrid: Fondo de cultura económica.
- Marina, J.A., Pellicer, C. y Manso, J. (2016). *Papeles para un pacto educativo*. Disponible en <http://www.joseantoniomarina.net/download/docuteca-pacto-educativo-2/papeles-para-un-pacto-educativo-def-v2.pdf>
- MECD (2016). *PISA 2015. Programa para la Evaluación Internacional de los Alumnos. Informe Español*. Madrid: MECD.
- Monereo, C. y Pozo, J.I. (2001). ¿En qué siglo vive la escuela? El reto de la nueva cultura educativa. *Cuadernos de Pedagogía*, 298, 50-55.
- Moreno, R. (2006). *Panfleto antipedagógico*. Barcelona: El Lector Universal.
- Moreno, R. (2016). *La conjura de los ignorantes: de cómo los pedagogos han destruido la enseñanza*. Madrid: Pasos Perdidos.
- Negrín, O. (2005). Las teorías de la desescolarización. En O. Negrín y J. Vergara (Eds.), *Teorías e instituciones contemporáneas de educación* (pp. 127-157). Madrid: Editorial Universitaria Ramón Areces.
- Ortega y Gasset, J. M. (1983). *Obras completas*. Madrid: Alianza Editorial/Revista de Occidente, vol.VI.
- Pardo, J.C. y Tobío, A. (2003). Los estragos del neoliberalismo y la educación pública. *Educatio Siglo XXI*, 20-21, 39-85.
- Peña, J.V. y Fernández, M^a. C. (2010). Prólogo. En J.V. Peña y M^a C. Fernández (Coords.), *La escuela en crisis* (pp. 11-17). Oviedo: Octaedro.
- Puelles, M. (2007). ¿Pacto de Estado? La educación entre el consenso y el disenso. *Revista de Educación*, 344, 23-40.
- Puelles, M. (2017). *Política, legislación y educación*. Madrid: UNED.
- Puig, J.M. y Trilla, J. (1987). *La pedagogía del ocio*. Barcelona: Laertes.
- Royo, A. (2016). *Contra la nueva educación*. Barcelona: Plataforma editorial.
- Sancho, J.M. (2002). Las tecnologías de la información. *Cuadernos de pedagogía*, 319, 58-63.

- Touriñán, J.M. (2009). La escuela entre la permanencia y el cambio. *Revista de Ciencias de la Educación*, 218, 127-149.
- Touriñán, J.M. (2010). Familia, escuela y sociedad civil. Agentes de educación intercultural. *Revista de investigación en educación*, 7, 7-36.
- Touriñán, J.M. (2014). Crisis 'de' la educación, crisis 'en' la educación y crisis de valores: la educación en crisis. En Grupo SI(e)TE. Educación, *Educación y crisis económica actual* (pp. 7-35). Barcelona: Horsori.
- UNESCO (2004). *Educación para todos. El imperativo de la calidad*. París: Ediciones UNESCO. Disponible en <http://www.observatorioperu.com/lecturas/setiembre%2009/EI%20imperativo%20de%20la%20calidad.pdf>
- Vázquez, G., Sarramona, J. y Touriñán, J.M. (2010). La escuela, en crisis. En J.V. Peña y M^a. C. Fernández (Coords.), *La escuela en crisis* (pp. 17-78). Oviedo: Octaedro.

Fecha de recepción: 13 de diciembre de 2017

Fecha de aceptación: 22 de marzo de 2018



Revista Educación, Política y Sociedad (ISSN 2445-4109) está distribuida bajo una [Licencia Creative Commons Atribución-NoComercial 4.0 Internacional](#)