

La condición docente y la calidad de la educación

Félix García Moriyón

Aclaraciones previas

Sin ánimo de extenderme demasiado en esta breve introducción, considero imprescindible realizar un par de aclaraciones antes de centrarme en la tesis principal que intentaré mostrar en este trabajo. Este preámbulo viene exigido por el propio título que se me propuso para la intervención. Pone en estrecha relación por un lado la condición docente y por otro lado la calidad de la educación, pero ambos conceptos, condición y calidad, son lo suficientemente amplios, o vagos, como para necesitar una mínima definición previa antes de pasar a hablar de la relación que existe entre ellos. Al mismo tiempo, doy por supuesto que la conjunción “y” que une ambos términos está sugiriendo una posible relación de causalidad; de algún modo se propone que la condición docente puede tener algunas implicaciones para reflexionar sobre la calidad de la educación, aunque también puede funcionar en el otro sentido considerando que la calidad de la educación puede incidir bastante en la condición del profesorado.

**El profesorado es
el responsable
fundamental de que
se esté dilapidando
el potencial
de aprendizaje de
nuestros estudiantes.**

Por otra parte, el tema de la calidad en la educación es algo que viene preocupando a los expertos en los últimos tiempos y la bibliografía al respecto es amplia. En todo caso, entiendo que cualquier aportación, empezando por esta misma, estará determinada por la discusión que se está manteniendo aquí y ahora, esto es por el debate y enfrentamiento provocado por la propuesta Ley Orgánica de la Calidad. Esa ley ha centrado el debate sobre todo en la enseñanza reglada secundaria y primaria, aunque más todavía en la secundaria. Desde luego no es imprescindible atenerse al marco de discusión propuesto por el equipo ministerial ni mucho menos aceptar sus análisis previos y sus propuestas, pero el rango del interlocutor y su capacidad de traducir en leyes sus ideas específicas sobre el tema nos obliga a todo el mundo a no pasar por alto tamaño reto. El problema de la calidad es de amplio alcance y no es algo coyuntural, lo que demanda adoptar siempre una perspectiva más amplia. Al mismo tiempo, los equipos ministeriales son siempre interinos, pasan un breve tiempo y con frecuencia procuran dejar huella; no siempre lo consiguen y cuando ese es el caso, no siempre es positiva. Los profesionales de a pie, los de la tiza, quienes nos las tenemos que ver todos los días con los alumnos a los que se refieren los textos legales, duramos bastante más tiempo y aprendemos a sobrevivir y ejercer más allá y más acá de todos esos cambios. Es más, el profesorado de mi generación está ya curado de espanto; empecé a trabajar en 1970 y desde entonces siempre he estado

en período de reforma, de aplicación de la reforma, de revisión de lo aplicado y de contrarreforma, o reforma de la reforma.

La condición docente

Hablar de condición supone hacer referencia a una naturaleza o a unas cualidades específicas que caracterizan a un objeto o, en este caso, a un colectivo. Sin duda esto implica realizar una cierta abstracción generalizadora prescindiendo de la diversidad de prácticas que realizan los docentes en múltiples contextos, lo que puede dificultar sobremedida que la condición de la que hablamos termine refiriéndose a algo realmente existente. Esto me lleva a una primera precisión aclaratoria. En el colectivo de las personas que se dedican a la docencia existen muchas y diversas prácticas y, lo que tiene que ver más con la palabra que aquí empleo, condición, esas distintas prácticas poseen un estatus social diferente. No olvidemos que una de las acepciones de "condición" es precisamente la de "clase social" con connotaciones más propia de una sociedad estamental que de la nuestra. Lejos han quedado los tiempos en los que prácticamente la totalidad de los sectores "progresistas" de la educación exigían la creación del cuerpo único, un cuerpo docente que abarcara desde la infantil hasta la universidad. Esa reivindicación sólo la apoyan en estos momentos una minoría, entre la que por cierto me encuentro.

Lo más curioso de esta pluralidad de condiciones dentro de la única condición docente

es que llevan aparejadas obviamente un diferente estatus social y un diferente nivel salarial, guardando ambas cosas una estrecha relación sin llegar a ser lo mismo. Una gran división se produce entre dos bloques muy distintos: el profesorado que ejerce en centros privados y el que lo hace en centros públicos. El primero está sometido en estos momentos a unas condiciones durísimas de trabajo, como todo trabajador en una economía precarizada al máximo. Se puede decir que mantiene una práctica de subsistencia para poder atender las exigentes demandas de quienes le contratan y le pagan. Mucho más benévolas son las condiciones laborales del profesorado que ejerce como funcionario público, quedando los interinos —un colectivo más numeroso de lo que parece— en una zona intermedia más cercana al lado favorable de los funcionarios públicos. Muy simplificada, el profesorado de la privada trabaja más horas, tiene más alumnos y cobra menos dinero. Eso sí, según los resultados ofrecidos por el Instituto Nacional de Calidad y Evaluación, no hay diferencias significativas en los resultados obtenidos por el alumnado de centros privados y públicos. Creo que el dato es suficiente para que la gente haga sus propias reflexiones respecto al tema que constituye el núcleo central de este trabajo.

La segunda división es la que se produce atendiendo a la edad de los estudiantes. En principio, se puede considerar que existen cuatro niveles reconocidos en la actualidad atendiendo a la edad de los estudiantes:

profesorado de infantil, primaria, secundaria y universidad. Una primera dificultad la tenemos con la condición del profesorado de infantil y de secundaria. Por lo que se refiere a aquellos no todo el mundo, ni siquiera la legislación vigente, les considera de hecho educadores. De forma más clara en la etapa inicial, de 0 a 3 años, se plantea más bien la figura de la persona que cuida de los niños, pero sin ejercer especiales o específicas tareas educativas. La ampliación de las escuelas infantiles (con frecuencia llamadas significativamente guarderías o jardines de infancia) obedece más a las pésimas compatibilidades entre la vida familiar y la vida laboral que al convencimiento social de que en esa etapa es necesaria la presencia de una persona educadora. Por lo que se refiere al profesorado de secundaria, se encuentra en estos momentos en una muy difícil situación. El profesorado antiguo, el que en su día ejerció en la enseñanza media o bachillerato, ha visto cómo su ejercicio profesional sufría una total reconversión para la que no siempre hubo la preparación adecuada ni tampoco la disposición favorable a reconvertirse. El profesorado nuevo, el que siempre ha conocido la situación impuesta por la LOGSE, simplemente carece de la formación básica inicial necesaria para ejercer esa tarea y no ha tenido tiempo suficiente para que la propia práctica docente le proporcione los recursos y estrategias imprescindibles para desempeñar con soltura una tarea que se me antoja especialmente difícil.

Las condiciones laborales de estos cuatro niveles no difieren mucho en lo que al horario se refiere. Los cambios obedecen más a la diferente manera de concebir su trabajo que a la cantidad de trabajo y el horario que deben desempeñar. El profesorado universitario se separa algo del resto debido a que casi subordina su tarea pedagógica a la investigadora, por lo que dedica gran parte de su tiempo a la investigación e imparten clases un poco a la fuerza para justificar mejor el salario que reciben. No obstante hay un cambio radical por lo que respecta al salario y al estatus social de los cuatro niveles y también a la titulación exigida. El profesorado universitario necesita la máxima titulación, el doctorado, y cobra tres o cuatro veces más que el profesorado de infantil. Éste último puede estar trabajando tras realizar un módulo profesional y, en determinadas tareas, tan sólo con un ciclo formativo, algo similar en años de formación a lo que se exigía a los maestros cuando yo empecé a trabajar. El profesorado de secundaria necesita una licenciatura y el de primaria ejerce tras haber cursado una diplomatura. A las diferencias salariales se unen determinadas dotaciones que, sin formar parte del salario, mejoran sustancialmente las condiciones de trabajo: bolsas de viaje, material docente e investigador, horarios de trabajo... Como no podía ser menos, estas diferencias provocan una clara diferencia de estatus; la condición (rango social) del profesorado universitario es claramente superior a la del profesorado de secundaria y mucho más todavía si lo

comparamos al de primaria y el de secundaria.

Como dije antes, no estoy en estos momentos intentando ofrecer un análisis normativo de la condición docente, sino más bien descriptivo. Esté o no justificada semejante diferencia de condición, el hecho es que la hay y está asumida por casi todo el mundo, a excepción de algunos recalcitrantes contumaces que insisten en reivindicar algo parecido a lo del cuerpo único. Evaluada desde un punto de vista estrictamente pedagógico, la situación no deja de ser paradójica. El salario y el prestigio social del puesto de trabajo docente es inversamente proporcional a su importancia educativa, medida está en términos del impacto que tiene sobre el desarrollo de los estudiantes con los que trabaja. La incidencia del profesorado de infantil y primaria sobre la maduración evolutiva de sus estudiantes es muy superior a la que ejercen los docentes de edades posteriores; sin embargo, su salario y su estatus es proporcionalmente inferior. A aquellos se les exige una preparación inferior y se les paga menos.

Esto, claro está, tiene hondas repercusiones en la práctica docente, pues las personas terminamos aceptando el rol social que se nos asigna y cumplimos de acuerdo con las expectativas que la sociedad tiene de nuestra función y que nosotros asumimos. Si no se confiere al profesorado un estatus social adecuado, en este caso concretado en titulaciones exigidas y condiciones laborales

reconocidas, no será fácil atraer a la profesión a personas cualificadas e ilusionadas. Por otro lado, se produce una perversa comprensión de lo que puede ser una carrera docente. No se utilizan planteamientos que puedan estimular al profesorado como serían licencias de estudios, variación en las tareas desempeñadas cada cierto tiempo, posibilidades de formación u otros diferentes. La carrera docente tiende a interpretarse más bien como ir ascendiendo en los niveles; promoción si paso de infantil a primaria, de primaria a secundaria y de esta a la universidad. Un proceso inverso es impensable y sería vivido como una degradación; algo de eso es lo que le pasó al profesorado de bachillerato cuando se vio obligado a impartir docencia en la enseñanza obligatoria. Desde luego esto ocurre así porque ya he mencionado cómo funciona en estos momentos el sistema, pero desde luego no debiera ser así. Si paso de un nivel de edad a otro no estoy haciendo carrera docente, sino cambiando el tipo de trabajo que voy a desempeñar, lo que me exigirá adaptar las destrezas pedagógicas y los conocimientos sobre mi materia que ya tenía a un contexto completamente diferente y distribuir mi jornada laboral de una manera también distinta.

Al final, atendiendo a los propósitos de este trabajo, creo que es posible aceptar una generalización simplificadora pero eficaz de la condición docente. Por encima de los diversos contextos en los que el profesorado ejerce, hay un rasgo común que permite

hablar en efecto de una cierta índole o condición compartida. La educación es en su raíz más genuina una relación interpersonal en un contexto específico artificial y es además una relación asimétrica en la que una de las partes, el profesorado, aporta su experiencia y su saber, para conseguir que la otra parte, el alumnado, desarrolle lo mejor que lleva dentro y lleve al máximo cumplimiento todas sus posibilidades. La relación pedagógica del profesorado acontece fundamentalmente en el contexto de un aula con un grupo de alumnos. Sin negar la importancia condicionante de todo lo que rodea a ese ámbito tan reducido, es ahí donde ejercemos nuestro trabajo. La situación de los niños, los programas educativos, la dinámica del propio centro escolar, la sociedad en su conjunto, son los elementos que debo tener en cuenta para establecer la relación pedagógica, y en algunos casos pueden ser excesivamente asfixiantes, pero es en ese margen donde actúo. En el momento en el que entro en un aula y cierro la puerta, es mi estricta responsabilidad lo que ahí ocurra. Es obvio que un ejercicio docente bien entendido debe llevarme a implicarme posteriormente en los sucesivos círculos que enmarcan la educación; tendré que participar en la configuración del propio centro, será conveniente y necesario que tenga en cuenta la familia y el barrio en el que el centro se encuentra ubicado; será también muy importante que me relacione con colectivos profesionales y sindicales gracias a los cuales voy a profundizar en mi práctica

docente y mejorar mis condiciones laborales. Incluso será necesario que participe en la vida social y política general de la sociedad a la que pertenezco para incidir en la medida de mis posibilidades en su funcionamiento. Todo eso es importante, pero por el momento me centro estrictamente en ese núcleo irreductible: mis alumnos y yo estamos en clase y ahí se produce un genuino acontecimiento pedagógico.

La calidad

Tampoco es fácil abordar el tema de la calidad en el sistema educativo. De entrada, tal y como en estos momentos se plantea en algunos contextos puede tener un excesivo sabor mercantil. Teniendo en cuenta el neoliberalismo imperante, puede escorarse el enfoque con cierta facilidad hacia una cuestión de controles de calidad y a servicios de atención al cliente. Sin negar ese riesgo, no se puede por menos que reconocer que en los últimos años se ha desarrollado un gran esfuerzo encaminado a precisar el concepto de calidad en el sistema educativo y a desarrollar los instrumentos adecuados que hagan posible una evaluación de la calidad fiable y válida.

En todo caso, conviene tener muy presente que la calidad de un sistema educativo vendrá siempre determinada por los objetivos que atribuyamos al propio sistema. Desde luego estos no son claros y distintos, sino borrosos e imprecisos, pero una vez más me atrevo a realizar una simplificación

que puede facilitarnos la comprensión del problema. Desde que se extendió la escolarización obligatoria y se llegó a hacer realmente universal, ha habido dos grandes objetivos en parte enfrentados. Por un lado estaba el objetivo general de convertir el sistema educativo en un ámbito en el cual las personas adquirirían la formación necesaria para acceder a los puestos dirigentes de la sociedad. Este objetivo era acorde con lo planteado por las revoluciones modernas: la posición social de una persona no podía depender de su origen social, sino que debía depender de sus propios méritos. Partiendo de una hipotética igualdad de oportunidades, el sistema educativo da legitimidad a la división social, desmontando al mismo tiempo las desigualdades provocadas por una sociedad estamental. Desde las fuerzas más progresistas, este objetivo general era una oportunidad única para garantizar cierta movilidad social, permitiendo que personas de origen obrero accedieran a posiciones sociales de prestigio y poder. Desde las posiciones más conservadoras o desde las que ocupaban ya posiciones de privilegio, el sistema podía permitir legitimar una división social que estaba determinada por otros factores.

Por otro lado, en sociedades complejas como las que empezaron a formarse a partir del siglo XX, parecía imposible dar cumplida cuenta de las exigencias de la enculturación y socialización de los niños si se dejaba la tarea exclusivamente en manos de las familias, o de la sociedad en sentido

amplio. Era necesario organizar de forma sistemática la educación, en instituciones especializadas y con personal preparado para cumplir esas tareas. Esto incluye tanto un conjunto de destrezas básicas (habitualmente entendidas como lenguaje y matemáticas), otro conjunto igualmente importante y complicado de conocimientos exigidos en las sociedades actuales sobre la propia historia, la sociedad o el entorno natural, y un tercer conjunto que tiene más que ver con el bloque de destrezas, actitudes y conocimientos que se exigen en sociedades complejas que aspiran a ser democráticas. También en este caso, sobre todo por lo que se refiere al tercer conjunto, el objetivo es interpretado de distinto modo según los sectores sociales. Para los elementos más conservadores, el sistema educativo tiene sobre todo la función de garantizar que los niños y los jóvenes interioricen los valores de la cultura dominante, dando por buenos y legítimos esos valores y de ese modo justificando sin apelar a ninguna divinidad exterior un sistema social independientemente de las demasiadas desigualdades e injusticias que contenga. Para los sectores más progresistas, lo importante era más bien el valor de la educación como elemento de transformación social y de emancipación. De acuerdo con el ideal ilustrado kantiano, el atreverse a saber era la mejor manera de luchar contra la sumisión y la tiranía. Los anarquistas solían decir que la ignorancia era el alimento de la esclavitud. Aparejado con esto, la escolarización obligatoria y universal,

garantizada por una escuela pública, pasa a ser una pieza clave en la generación de valores democráticos de convivencia y participación crítica. Los niños conviven con iguales de diferente origen y condición y generan formas más participativas y democráticas de resolución de los problemas que esa convivencia les plantea.

Por último, y no del todo separado de los objetivos anteriores, las sociedades industrializadas contemporáneas provocan otro problema que debe ser resuelto. La familia pasa a ser nuclear en lugar de extensa; las madres se van incorporando progresivamente al trabajo asalariado y el medio ambiente callejero de las grandes ciudades es bastante más inhóspito para la infancia que el que se daba en sociedades más rurales. En consecuencia, se convierte en una necesidad perentoria crear espacios en los que los niños puedan estar acogidos y custodiados mientras los adultos trabajan. Lo lógico, teniendo en cuenta los otros dos grandes objetivos que acabo de mencionar, es asignar a la escolarización obligatoria esa función. Una vez más, este objetivo puede entenderse de dos maneras bien diferentes que, además, varían dependiendo de la edad de los niños. Puede ser entendida como condición necesaria para que las mujeres accedan a la independencia económica que confiere contar con un trabajo asalariado y puede ser igualmente el medio que permita a los adultos desarrollar con mayor comodidad sus propios proyectos personales. Pero también puede

servir para reforzar el control social, buscando formas más elaboradas y benéficas de controlar a la infancia, ahorrando de este modo posibles conflictos sociales o medidas represivas más duras y menos populares.

Pues bien, si tenemos en cuenta estos diversos objetivos que admiten combinaciones muy variadas, podemos inferir con relativa facilidad que la calidad de un sistema educativo dependerá mucho de la específica configuración de los objetivos que la sociedad se plantee. Es decir, de la ordenación jerarquizada de los mismos y de su estructuración sistémica. Por poner un ejemplo muy sencillo, si es prioritario un enfoque selectivo y legitimador, resulta imprescindible que el sistema garantice que sectores del alumnado vaya siendo apartados del sistema educativo en sus sucesivos niveles. No todo el mundo puede acceder al bachillerato, y menos gente todavía debe acceder a las diplomaturas, siendo más restringido aún el número de personas que cursan estudios universitarios. No sería extraño, por tanto, que determinadas tasas de fracaso escolar no fueran indicio de insuficiente calidad, sino más bien de todo lo contrario: el sistema cumple y funciona adecuadamente. Algo de esto pasó hace años con el acceso a la universidad. Por el contrario, si damos prioridad al objetivo de formación para la convivencia democrática, otros serán los baremos que debemos emplear para saber si lo está cumpliendo.

Dado que en este trabajo me he estado limitando al profesorado, de todos esos objetivos debo centrarme en uno muy específico: la capacidad del sistema educativo para que sus estudiantes aprendan los conocimientos que se consideran necesarios. Si me centro en él es porque posiblemente sea el que depende más directamente de lo que hace el profesorado, estando los otros más generales sujetos a factores mucho más variados, decididos y gestionados desde otros niveles de la sociedad. Por otra parte, llamo la atención sobre algo que ha sido una constante propiedad de la escuela como institución bien planificada y estructurada. La escuela ha estado siempre asociada prioritariamente a la transmisión de un conjunto de conocimientos, y así fue desde las escuelas de los sacerdotes egipcios o los sofistas atenienses hasta las actuales. El hecho de que hoy día, por los factores que sucintamente he expuesto, la escuela cumpla muchas más funciones, no debe hacernos olvidar este objetivo fundamental. Los niños pueden aprender a hablar su lengua en la calle, y eso es lo que hacen, del mismo modo que aprenden valores de convivencia y participación, mejores o peores, también en la calle. Lo que no pueden aprender en la calle es a leer y escribir, como tampoco pueden aprender a hacer operaciones matemáticas ni a tener un conocimiento más riguroso de su propio cuerpo, su alimentación o la historia de la comunidad a la que pertenecen, incluida claro está la comunidad mundial.

El incremento sustancial del cuerpo de conocimientos en las sociedades técnicamente avanzadas exige no sólo la presencia de unos profesionales cualificados, conocedores de un determinado campo de saber, sino también la selección y sistematización de cuáles de todos esos conocimientos debemos abordar para cumplir el objetivo básico de que los niños lleguen a saber todo aquello que es imprescindible saber si quieren ser sujetos activos en su propia sociedad. Tomadas esas difíciles decisiones, que pueden ser revisadas con cierta frecuencia, habrá que evaluar en qué medida se alcanzan. Y esto, como más adelante ampliaré un poco, nada tiene que ver en principio con el fracaso escolar. Este se refiere al porcentaje del alumnado que no adquiere la titulación obligatoria, y eso es algo que puede ocurrir con un mejor o peor dominio de esos conocimientos que han sido considerados básicos. En algún momento puede producirse una perversa distorsión: para garantizar que se mantiene un nivel de fracaso escolar tolerable, se bajan escandalosamente los niveles de exigencia. Lo importante pasa a ser que el alumnado apruebe, no que sepa. Algo de esto ha sido el caso en la reciente enseñanza obligatoria española.

La existencia de un problema

Me parece importante insistir en que aquí y ahora he decidido centrarme en un aspecto muy específico, pero también muy decisivo,

del sistema educativo: su capacidad de dotar a los niños y jóvenes de los conocimientos básicos que necesitan en la sociedad actual, una sociedad tecnológicamente avanzada y social y políticamente compleja, con pretensiones de gozar de una legitimidad democrática en su funcionamiento. Sé que hay más objetivos y que el papel de la educación y del profesorado es algo más complicado y más rico que lo que aquí se menciona, pero la claridad exige con frecuencia ir, poco a poco, seleccionando áreas bien delimitadas de la realidad que pretendemos comprender y explicar.

Pues bien, en los últimos tiempos se acumulan los datos acerca del bajo rendimiento del sistema educativo español. Es más, alguno de esos informes, en especial el publicado por la OCDE, nos dan una calificación bastante baja por lo que se refiere al nivel de la enseñanza básica u obligatoria y en el mismo sentido van las evaluaciones realizadas por el Instituto de Calidad y Evaluación de nuestro propio Ministerio de Educación. Cuando hablo de bajo rendimiento me refiero a que nuestro alumnado no obtiene buenas puntuaciones o buenos resultados en una serie de pruebas que se pasan para averiguar en qué medida han asimilado un conjunto de conocimientos y destrezas que se declaran oficialmente como objetivos del sistema educativo. Los estudios se hacen a nivel nacional e internacional y se enmarcan en todo un plan para obtener información sobre el funcionamiento real de instituciones que son

fundamentales en nuestras sociedades democráticas avanzadas. La idea de estos estudios suele ser en general proporcionar los datos gracias a los cuales los gobiernos decidan cómo introducir las mejoras pertinentes. Son estudios que, sin duda, tienen algunos fallos, pero en general las pruebas están bien diseñadas y ofrecen un panorama ajustado de lo que está ocurriendo en el sistema educativo desde la perspectiva del aprendizaje de esos conocimientos y destrezas básicas.

Las malas puntuaciones obtenidas lo son, en principio, en un sentido relativo. Esto es, nos situamos mal en comparación con otros países que no se diferencian mucho del nuestro en otros aspectos. Para ser más precisos, según el informe de la OCDE, los estudiantes españoles de 15 años se sitúan por debajo de la media de los 31 países que fueron objeto del estudio en lectura, matemáticas y ciencias. Un estudio algo posterior sitúa a los españoles de 14 años en la posición 35 de un total de 45 países estudiados. Son evaluaciones realizadas por equipos externos al propio sistema, con lo que se evita el posible riesgo de una distorsión positiva de los resultados, sea esta intencionada o no intencionada. Al mismo tiempo son evaluaciones que indican la necesidad de no tener en cuenta de forma preferente las calificaciones obtenidas por el alumnado como criterio de medida del éxito de un sistema educativo o de unos centros en concreto. Es por eso por lo que anteriormente he llamado la atención

sobre el hecho de que no se mide fracaso escolar (porcentaje de alumnado que no obtiene la titulación exigida en un determinado nivel) sino rendimiento académico (nivel de conocimientos adquirido).

Por otro lado, las investigaciones realizadas por los psicólogos en los últimos años indican que la competencia intelectual de los estudiantes españoles se sitúa en un nivel equivalente al de otros países como el nuestro. Siendo la competencia intelectual el predictor más fiable del rendimiento académico, lo lógico es que el rendimiento académico de nuestro alumnado fuera mucho mejor que el que tiene en estos momentos y se situara en los niveles altos de los estudios internacionales. La calidad de la educación parece, por tanto, muy pobre. Es más, todo parece indicar que algo que podemos llamar valor añadido de la escuela es muy bajo. Me refiero al grado en que la escuela consigue que el alumnado desarrolle lo mejor de sí mismos gracias a la intervención de la propia escuela. Todos los estudiantes, debido al mismo proceso evolutivo que es propio de todo ser humano, experimentan un desarrollo y un crecimiento en todas las dimensiones de su personalidad, incluidas claro está las cognitivas, y eso ocurre casi independientemente de lo que pase en el entorno, por más que el entorno tenga una importancia decisiva en el grado en que ese crecimiento se produce. El valor añadido se centra precisamente en evaluar el impacto del entorno educativo en un desarrollo que en

todo caso se hubiera producido. Por lo que sabemos, los resultados obtenidos no responden a las expectativas que generan las capacidades detectadas en el alumnado. Podrían aprender mucho más de lo que están aprendiendo, y esta afirmación la baso en ese desfase entre la posición que ocupamos por capacidades intelectuales y la que ocupamos por rendimiento académico.

Al mismo tiempo, esas investigaciones indican que las calificaciones del rendimiento académico realizadas en nuestro país son altamente consistentes, en el sentido de que los estudiantes mejor calificados un año, son también los mejores calificados al año siguiente. Y los estudiantes peor calificados un año, son también los peor calificados al siguiente. Es más, y esto puede ser todavía más sorprendente, las calificaciones en áreas distintas, como lengua y matemáticas, muestran un grado de correlación superior al que muestran esas mismas calificaciones cuando son comparadas con las que obtienen en pruebas estándar relacionadas con la materia. Es más elevada la correlación entre lengua y matemáticas que la que existe entre lengua y una prueba de lectura comprensiva. Más llamativo todavía es el dato proporcionado al comparar los resultados obtenidos por las chicas y los chicos. Las primeras salen mejor paradas. A los 15 años, la tasa de idoneidad (los que estudian el curso que les corresponde por edad sin haber repetido nunca) es del 70,4% en chicas, mientras

que sólo lo es del 59% en chicos. Esta diferencia no se mantiene en las evaluaciones generales del INCE; en estas las chicas obtienen mejores puntuaciones sólo en lengua (dato que es coherente con lo que sabemos gracias a los psicólogos), pero no en ciencias, matemáticas o ciencias sociales. Esto puede suponer que el profesorado está evaluando el comportamiento de las chicas, habitualmente menos conflictivas, mientras que los chicos son más indisciplinados.

No obstante, si nos atenemos al porcentaje de alumnos que en España obtienen la titulación en la enseñanza obligatoria, el rendimiento no es muy inferior al que se da en otros países, aunque desde luego no es tampoco positivo. El fracaso escolar no parece, por tanto, especialmente llamativo y podemos decir que ha mejorado en los últimos años. Si nos atenemos a la educación general básica a los 14 años, el fracaso escolar en 1971 era del 43,42%, el 34,54% en 1988 y del 23,2% en 1990, justo antes de acometer la última reforma educativa. En 1999, teniendo en cuenta que el sistema obligatorio incluía dos años más de escolarización después de la reforma, sólo un 23,6% de estudiantes no obtenían la titulación. Con los datos de 1997, ocupábamos la 11ª posición de 15 países de la Unión Europea. Al margen de los resultados comparativos, el índice de fracaso puede que no haga justicia al bajo rendimiento que se observa cuando se utilizan otros instrumentos de evaluación

Estos datos parecen indicar que hay algo que no se está haciendo bien en el sistema educativo. No es fácil ofrecer una explicación del todo convincente pues pueden ser muchos los factores que incidan en el resultado. Pudiera ser, como algunos críticos de la situación actual comentan, que hubiéramos entrado en una dinámica perversa con la implantación de la LOGSE: el objetivo es que todo el mundo apruebe, por lo que basta con bajar las exigencias para que las estadísticas cuadren, o simplemente se baja el nivel por progresiva acomodación a una calidad decreciente. A estas alturas sería imposible saber qué fue primero, la bajada del nivel o la bajada de exigencia. También es bastante posible que el profesorado esté evaluando un rendimiento que tiene poco que ver con las competencias intelectuales que poseen nuestros alumnos y que tampoco guarda una gran relación con lo que se tiene en cuenta para evaluar el rendimiento académico en los organismos internacionales. Personalmente, me inclino más por esta segunda opción sin desdeñar el impacto que puede tener la primera de las dos. Lo que el profesorado evalúa parece tener que ver con eso que habitualmente se denomina el currículo oculto, o con todas esas competencias que se piden en la actualidad a la escuela, que van mucho más allá del mero rendimiento académico. Es lo que he dicho antes respecto a las chicas.

El hecho es que parece que el sistema educativo español está sufriendo un serio sesgo en su funcionamiento y que se da una clara

distorsión del papel que debe desempeñar la escolarización en un país avanzado como el nuestro. La escuela debe, sin duda, ejercer funciones de socialización y de custodia de los niños en sociedades urbanas y complejas, en las que las familias tienen que trabajar y se ven obligadas a dejar a sus niños al cuidado de una institución, que además asume la función de darles una educación general que de otro modo no podrían alcanzar. Pero la escuela tiene también como función prioritaria la enseñanza de un conjunto de conocimientos y destrezas cognitivas que resultan absolutamente imprescindibles en sociedades como la nuestra. Es esta última función la que parece estar fallando claramente en nuestro país y resulta urgente y necesario ponerle remedio dado que las carencias en educación tienen muy adversas consecuencias a medio y largo plazo para el desarrollo humano del país.

Si bien trasciende con mucho el marco de este trabajo, no debemos olvidar que el problema específicamente educativo se da en el contexto de una sociedad que muestra carencias en otros aspectos íntimamente relacionados con el que aquí intento analizar. Nuestros índices de lectura siguen siendo muy bajos, de los más bajos de la Unión Europea, como también lo son los índices de utilización de bibliotecas o de compra de periódicos. Es cierto que se editan muchos libros en España, pero no lo es que se lean muchos y eso que en las últimas décadas han mejorado notablemente las estadísticas. Pasa algo similar si nos fijamos

en los gastos realizados en investigación, con porcentajes en verdad ridículos sobre todo si se descuenta la investigación militar; no es de extrañar que también sea muy reducido el número de patentes. Todos estos datos son bajos comparativamente a lo que ocurre en países similares al nuestro en otras dimensiones. En cierto sentido, estos datos pueden apuntar a una mayor gravedad del problema detectado en el rendimiento académico, sobre todo porque indica que quizá algunas de las causas del mismo sean muy profundas.

Causas del problema

Soy plenamente consciente de que un problema como éste es provocado por múltiples y diversas causas. En ciencias sociales, apelar a la multicausalidad no es una forma de eludir una correcta explicación del problema, sino más bien una constatación inevitable de su complejidad. Sin embargo, considero que de todas ellas hay una que es dominante y que constituye el factor esencial en la explicación y comprensión del bajo rendimiento académico del alumnado. La responsabilidad fundamental recae sobre el sistema educativo tal y como está planteado en este país y dentro de dicho sistema es el profesorado el responsable fundamental de que se esté dilapidando el potencial de aprendizaje de nuestros estudiantes.

Enunciada así la tesis puede resultar algo fuerte y excesivamente reduccionista, pero

no lo es tanto. En primer lugar, porque, como ya mencioné, en el título de este artículo se establecía una cierta relación de causalidad entre ambos fenómenos, la calidad de la educación y la condición del profesorado. Justo y necesario es, por tanto, que me centre en esa relación de causalidad pasando por alto aquí y ahora las otras causas posibles. En segundo lugar, yo soy profesor y considero imprescindible reflexionar sobre mi propia práctica. Siempre que termino una clase, tengo por costumbre pensar, aunque sea brevemente, en cómo han ido las cosas, procurando ser muy consciente de qué es lo que depende estrictamente de mi propio trabajo para introducir las correcciones oportunas que me permitan hacerlo mejor. En esa reflexión, debo tener en cuenta sin duda las condiciones en las que trabajo, que tienen un impacto muy importante en los resultados, pero esas condiciones suelen estar fuera de mi alcance, al menos como profesor, y poco puedo hacer para cambiarlas. A un profesional creativo, y eso debemos ser los profesores, no se le puede pedir ni más ni menos. En tercer lugar, considero que un error frecuente y muy humano es intentar siempre que sean otros los que carguen con las responsabilidades de los problemas. Echamos balones fuera, lo que nos permite seguir haciendo lo que siempre hemos hecho con la conciencia tranquila pues la escasa calidad del resultado no dependerá nunca de mi propia aportación. Esta es una buena manera de no solucionar nunca nada; como bien dice la sabiduría popular,

mucho mejor es que cada palo que aguan-
te su vela.

Pues bien, hechas estas breves aclaraciones previas, insisto en que *el profesorado no está haciendo bien su trabajo*. Es más, se puede incluso decir que no está haciendo su trabajo y que se está dedicando a otra cosa que, desde luego, es funcional para el sistema educativo, pero no lo es para garantizar que los estudiantes aprendan lo que tienen que aprender para alcanzar una educación de calidad. Esta deficiencia del profesorado es mayoritaria y está presente en todos los niveles educativos, desde la escuela infantil hasta la universidad. Se trata, como es obvio, de una apreciación sobre un colectivo, por lo que no puede utilizarse para aplicarla a ningún profesor concreto; existen múltiples excepciones de personas que están trabajando bien y haciendo lo que buenamente está en sus manos para que el rendimiento sea óptimo. Esta última precisión no debe ser extrapolada de tal modo que tanto cada lector de este artículo como el que lo escribe se consideren inmediatamente la excepción que confirma la regla. El mensaje es más bien el opuesto: que todos nos sintamos aludidos y reflexionemos seriamente sobre lo que hacemos.

Esta tesis es extensiva a todos los niveles de la enseñanza, desde la educación infantil hasta la universidad, pasando por la educación primaria y la secundaria. Es más, me atrevería a decir que en cierto sentido el

trabajo deficiente se va incrementando al mismo ritmo que la edad del alumnado: el profesorado de infantil y primaria lo hace algo mejor que el de secundaria y este algo mejor que el de universidad. Todo el profesorado lo hace bastante mal. Las quejas se manifiestan en cascada; el mundo empresarial y los recién titulados al finalizar sus estudios se quejan de la escasa o deficiente preparación recibida durante los estudios. El profesorado universitario se queja del bajo nivel con el que llegan sus alumnos. Los de bachillerato no se quedan atrás y desvían la atención hacia el nivel anterior, esgrimiendo que ellos también reciben un alumnado muy mal preparado. En la actualidad, el profesorado de enseñanza secundaria obligatoria lamenta el nivel con el que terminan los alumnos los estudios primarios. Estos últimos no tienen ya en quien proyectar sus propias carencias, y recurren a la familia o a otros factores externos, a los que también recurren todos los niveles anteriores.

No se trata de que el profesorado no trabaje o esté falto de la más elemental deontología profesional, por más que pueda haber casos de clara y flagrante indolencia. Sin duda trabaja, pero no lo hace bien, o hace algo que no es lo que debiera hacer. El fallo fundamental del profesorado es que está planteando una enseñanza en la que prima el aprendizaje de unos contenidos, sustancialmente retenidos de forma memorística, gracias a los cuales van a poder ofrecer resultados satisfactorios en unas pruebas

de calificación que son muy pocos exigentes desde el punto de vista intelectual. Desde los primeros años del sistema educativo, el alumno descubre que es suficiente con retener unos cuantos conocimientos uno o dos días antes de una prueba para poder pasarla con éxito. Apoyado en libros de textos, coherentes con esos planteamientos, el profesorado aplica la ley del mínimo esfuerzo pedagógico. Una vez tras otra podemos encontrar al profesorado insistiendo en la importancia que tiene el trabajo diario para que el alumno aprenda, y en eso seguimos las recomendaciones de los expertos en pedagogía y procesos de aprendizaje. Sin embargo, una vez tras otra comprobamos que el alumnado puede obtener buenas calificaciones sin cumplir ese tedioso requisito del trabajo diario. Este es un mal especialmente arraigado en la enseñanza primaria y secundaria, precisamente donde menos debiera darse, pero persiste incluso en la universidad, en especial en algunas carreras.

Es cierto que durante los últimos años ha habido un serio esfuerzo de renovación pedagógica y que la última reforma educativa, la patrocinada por la LOGSE insistió mucho en el aprendizaje significativo, pero el hecho es que no ha calado en la cultura del profesorado, acentuando quizá el falso divorcio entre los que intentan enseñar procedimientos pasando de los contenidos y quienes intentan enseñar contenidos sin prestar atención a los procedimientos. En ambos casos se termina produciendo un

empobrecimiento de las posibilidades de aprendizaje de los estudiantes, quienes comprueban cotidianamente que es posible aprobar con un trabajo escaso, bien porque se limitan a hacer unos deberes poco exigentes, bien porque les basta con una memorización poco significativa de unos cuantos contenidos que retienen mínimamente para poder hacer frente a un examen de corte bien tradicional. La gran tarea realizada por los movimientos de renovación pedagógica desde los años setenta no ha llegado a calar en la generalidad del profesorado y en las clases siguen predominando tareas rutinarias y apuntes. No se trata de que el profesorado sea especialmente incompetente o muy poco profesional. Básicamente, se dedica a hacer lo que de él se pide y exige y, como le ocurriría a cualquier otro ser humano, como les ocurre a sus estudiantes, no realiza un esfuerzo para desarrollar métodos pedagógicos que permitan y obliguen a sus estudiantes a potenciar su competencia intelectual general y a alcanzar niveles de calidad en su formación. De las posibles funciones asignadas a un sistema educativo, se ha escorado el peso hacia la que se centra en la obtención de las correspondientes certificaciones que permitan salir con el título que dará paso a estudios posteriores o a la inserción en la vida profesional. Con ese predominio generalizado de la calificación, no es de extrañar que se opte por procedimientos que garantizan obtener esas calificaciones con una notable economía de esfuerzos tanto para el profesorado

como para el alumnado. Algunas pruebas, pocas, en las que se pueda verificar el nivel de retención de algunos conocimientos que se consideran relevantes pueden bastar para otorgar una calificación. Al profesorado le cuesta poco elaborar y corregir esas pruebas, y al alumnado tampoco le exige gran esfuerzo prepararse para salir airoso de las mismas. En los niveles de enseñanza obligatoria el problema puede agravarse porque el profesorado termina interpretando que lo importante es que el alumno aprueba por encima de cualquier otro objetivo; cuando se encuentra con alumnos con dificultades, a los que incluso el poco exigente modelo que acabo de esbozar les resulta excesivo, se puede resolver el expediente bajando el nivel y exigiendo sobre todo que el alumno cumpla con los requisitos mínimos de una socialización precaria: portarse bien, asistir regularmente a clase y no perturbar el orden.

También aquí nos encontramos con un problema provocado por causas diversas, entre las que pueden destacar la escasa preparación pedagógica del profesorado, preparación que es prácticamente nula en el caso del profesorado de secundaria y de universidad. Estamos todavía lejos de exigir en este país una licenciatura para ejercer como profesor en educación primaria y de abordar una generalización de métodos pedagógicos más adecuados y exigentes en ese nivel educativo. Aunque hay suficientes datos para saber que es el nivel alcanzado en primaria el que será determinante del

rendimiento académico posterior, poco se ha hecho para modificar lo que en esa etapa se enseña y se aprende. Por lo que se refiere a la enseñanza secundaria la situación es simplemente escandalosa. A estas alturas, después de veinte años del inicio de la segunda gran reforma educativa de España, la que empezó en 1982, sigue sin existir un modelo de formación del profesorado de secundaria. Personas que han obtenido una licenciatura en alguna rama específica del saber, sin haber recibido jamás ninguna información sobre los problemas de todo tipo que plantea la enseñanza del alumnado de esas edades, aterrizan en unas aulas en las que el único recurso que tienen son los escasos recuerdos de lo que a ellos les hicieron en su momento cuando eran adolescentes y el modelo de enseñanza vivido en la universidad. Peor, imposible, o muy difícil. El profesorado universitario ni siquiera se preocupa de las cuestiones pedagógicas, pues su mente está más bien centrada en la investigación. Eso hace que su enseñanza sea bastante pobre desde un punto de vista estrictamente pedagógico. Y, como acabo de decir, ellos son el modelo que luego los de secundaria reproducen al tratar de enseñar a los adolescentes, pues es lo único que han visto.

Lo que hace el profesorado viene determinado también por otros factores. No debemos echar en saco roto las duras condiciones de trabajo del profesorado que trabaja en centros privados, obligados por otra parte a hacer lo que se decide desde la

dirección de su centro de trabajo. La distribución del alumnado contribuye poderosamente a agravar los problemas, de tal modo que el nivel de rendimiento viene también marcado por zonas geográficas y sociales. Los recursos existentes siguen siendo escasos, aunque hayan mejorado espectacularmente en los últimos veinte años. Y en general todo el planteamiento de la función docente, su formación, su selección, su renovación y formación permanente, los estímulos para favorecer la dedicación, todo eso en general, adolece de falta total de claridad y coherencia. En estas condiciones se puede entender algo mejor, que no justificar, esa falta de trabajo que antes he achacado a los docentes.

En todo caso, todos esos factores no dejan de ser aditamentos inesenciales; también en este aspecto considero que hay una causa decisiva que explica la situación. *Nadie exige al profesorado mucho más de lo que está haciendo.* Es importante dejar esto bien claro para no interpretar mi tesis central como una especie de demonización del profesorado a quien convierto en chivo expiatorio de males profundos. Nada le exige la inspección educativa, cuya función se ha limitado a estériles controles burocráticos. La inspección agota sus esfuerzos en verificar los cupos del profesorado y otras cuestiones marginales irrelevantes desde un punto de vista pedagógico. Tampoco exigen nada las familias, que bastante tienen con el hecho de que sus hijos estén escolarizados y vayan obteniendo los

títulos necesarios. Como ya he comentado anteriormente, el alumnado se encuentra a gusto con lo que hay y con el funcionamiento del sistema tal y como está. Sus relaciones con el profesorado son en general buenas, sin especiales tensiones ni enfrentamientos agudos, salvo casos excepcionales. El profesorado no es duro disciplinariamente y ellos no enredan más de lo debido. Cuanto menos se les pida trabajar, mejor y de ellos no va a salir nunca la iniciativa de incrementar el nivel de exigencia escolar. A lo sumo expresan su insatisfacción mostrando un claro desinterés por lo que ocurre en las aulas que en algunos casos ronda el pasotismo y a veces se traduce en indisciplina. Por último, tampoco se muestra muy exigente la sociedad en general, al menos los responsables políticos que la representan, pues han optado en la práctica por un sistema educativo cuya función básica es la de custodia y selección del alumnado para legitimizar la posterior adscripción de las personas a los diversos niveles sociales. Para las familias, lo más grave que puede ocurrir es no tener dónde dejar a sus hijos mientras van a trabajar; para la sociedad y sus autoridades, lo más grave es que el profesorado se niegue en algún momento a calificar llegado el final del año académico.

Corolario para el optimismo

No están saliendo bien las cosas y no se puede decir que el profesorado esté enseñando lo que debiera enseñar. El problema es grave, pero eso no quiere decir que sea

imposible encontrar soluciones. Conviene ir abordando aquellas estrategias que sean asequibles y que puedan incidir en modificar el curso de lo que está ocurriendo. Coherente con lo que he dicho hasta el momento, una decidida intervención sobre la práctica profesional de los docentes podría provocar mejoras drásticas en el rendimiento académico del alumnado. Está claro que no habría que olvidar la necesidad de modificar otros parámetros a los que he hecho alusión más indirecta, pero sigo pensando que el quicio de la cuestión se encuentra en estos momentos en el profesorado y que serán las medidas que se tomen en relación a los profesores las que más impacto tengan. Existe el potencial humano suficiente para salir bien parados del esfuerzo: el alumnado dispone de capacidades cognitivas más que suficientes para obtener buenos resultados en su proceso educativo y lo mismo se puede decir del profesorado. Por otra parte, el nivel de desarrollo del país hace que estén a nuestro alcance los necesarios recursos materiales.

A medio y largo plazo es absolutamente imprescindible cambiar la formación inicial del profesorado. En el caso de la educación infantil, urge elevar el nivel de los estudios de todas las personas que van a educar a los niños de los 0 a los 6 años, dejando ya de considerar ese período como una etapa en la que basta con cuidar y custodiar a los niños. Por lo que respecta al profesorado de primaria, hace falta ampliar el título para que pase a ser una licenciatura y se

profundice más en la formación teórica y sobre todo práctica de los futuros docente. En el caso del profesorado de secundaria y de universidad, se trata simplemente de diseñar de una vez por todas un modelo de formación inicial que en estos momentos no existe. Están en marcha ya algunas experiencias valiosas y se trataría posiblemente de introducir algunas modificaciones exigidas por la práctica acumulada hasta el momento y pasar a continuación a generalizar estos modelos todavía experimentales.

El núcleo de la cuestión se sitúa, sin embargo, en el corto plazo y se trata entonces de intervenir con el profesorado que ahora está ya ejerciendo. Como antes dije que el problema radicaba en última instancia en que nadie exigía al profesorado mucho más de lo que está haciendo, el eje de la solución debe estar en empezar a exigir el adecuado rendimiento académico que debe esperarse de un sistema escolar como el nuestro. Esa exigencia se puede concretar en *la introducción con todas sus consecuencias de un proceso de evaluación de la actividad docente*, algo que, por otra parte, se está haciendo cada vez más en todos los sistemas educativos y en otros sistemas. No estoy hablando aquí de evaluación del sistema educativo o de los centros, sino específicamente de lo que hace el profesorado. Las otras evaluaciones son importantes y valiosas, pero no me parecen las más urgentes en estos momentos. Tampoco estoy hablando de una evaluación del

alumnado, mucho menos de algo que pueda estar vinculado a la obtención de un título académico. Es lo que se ha llamado últimamente, al hilo de la nueva Ley de Calidad, la vuelta a los exámenes de reválida. Teníamos ya hace bastante tiempo la prueba de acceso a la universidad y no parece que haya tenido especial incidencia en el rendimiento académico. Sin embargo, el objetivo que propongo es evaluar lo que hace el profesorado, no decidir si un estudiante merece o no la correspondiente titulación.

Se trata, por tanto, de evaluar al profesorado. No propongo una evaluación entendida como control, ni tampoco una evaluación puramente informativa, sino una que sea formativa por una parte y por otra que suponga un rendimiento de cuentas. La evaluación formativa tiene como objetivo ayudar al profesorado a descubrir qué es lo que está haciendo, en qué medida está alcanzando los objetivos, para de ese modo poder introducir las oportunas correcciones en su trabajo. En cierto sentido es lo que en parte hacemos ya en las aulas de forma habitual, o deberíamos hacer. Cada cierto tiempo ponemos pruebas a nuestros alumnos para verificar lo que han aprendido. Desgraciadamente, debido al peso de muchas inercias, esas pruebas sólo sirven para poner una calificación, responsabilizando en general al alumnado de los resultados obtenidos, especialmente si son malos. Con muy poca frecuencia el profesorado obtiene de ellas una retroalimentación

que le lleve a modificar su práctica docente. Sin embargo, es este el punto decisivo de este tipo de evaluación, coherente por lo demás con la propuesta de considerar al profesorado como profesionales creativos responsables del cumplimiento de los objetivos que les vienen determinados por las leyes educativas vigentes y que están bastante claros y bien definidos. Al mismo tiempo, es necesario que exista una evaluación como rendimiento de cuentas. En definitiva, el profesorado recibe su salario en virtud del trabajo que se le encomienda, diferente para cada etapa educativa. La rendición de cuentas busca averiguar si efectivamente se está haciendo el trabajo que se ha solicitado y, por lo tanto, cumplen la función prevista y se hacen acreedores del salario asignado.

Esta evaluación tiene que cumplir algunos requisitos. En principio es necesario que sea externa, es decir, la evaluación será realizada por un equipo independiente del centro en el que ese profesor enseña. Este aspecto me parece fundamental para evitar los riesgos de corporativismo o de auto-complacencia. Ya que los conocimientos y habilidades a adquirir están consensuados dentro del sistema educativo, no existe ningún problema en preparar pruebas de evaluación que posean las garantías científicas que deberían reunir los instrumentos de evaluación de los conocimientos que los estudiantes poseen. Es decir, es posible diseñar pruebas que sean válidas y fiables,

como bien lo muestran las que en estos momentos ya se pasan por los diferentes organismos que se dedican a evaluar la enseñanza, aportando esos datos que han disparado algunas alarmas respecto a lo que ocurre en el sistema escolar. Tienen que ser coherentes con lo que realmente se exige a los alumnos y demandar una sólida competencia cognitiva para resolverlas, algo que, como ya comenté, no parece ocurrir con las que se ponen habitualmente para calificar al alumnado. El diseño de las pruebas puede y debe ser consensuado con el profesorado, aunque no su configuración específica. Las pruebas se pasarían en todo el territorio nacional cada cierto tiempo, al terminar un ciclo educativo o una etapa, o quizá con más frecuencia.

Por consiguiente, el profesorado tendrá muy claro cuáles son los objetivos que se le exigen y recibirá las indicaciones oportunas de actuación para enseñar a sus estudiantes los conocimientos y habilidades previstos para esa materia y ese ciclo, etapa o incluso curso académico. La responsabilidad de conseguirlo es suya, pues para ello ha sido contratado y ha recibido la formación adecuada. Esta última consideración vuelve a recordar el decisivo tema de la formación inicial y continua del profesorado. De la primera ya he hablado anteriormente y poco hay que añadir en estos momentos. Por lo que se refiere a la segunda, la formación continua, las administraciones educativas se comprometen a satisfacer las demandas que el profesorado

haga a la vista de los resultados obtenidos con sus alumnos, o también por sugerencia de los expertos en evaluación que analicen esos resultados y detecten fallos. Se incluyen en esta formación continua cursos de formación especializada en temas o en estrategias pedagógicas, estancias en algún centro para mejorar su capacidad docente, asistencia a encuentros o congresos en los que el profesorado pueda intercambiar experiencias y compartir propuestas... Me parece muy importante que las peticiones partan de los propios profesores y profesoras, evitando una organización burocratizada de los cursos de formación, o una vinculación automática de los mismos a la obtención de un complemento salarial.

La inspección educativa, que necesitaría una profunda reforma en su actual funcionamiento, sería la responsable de llevar a cabo las evaluaciones, con el asesoramiento permanente del Instituto Nacional de Calidad y Evaluación. Corresponde también a la inspección proponer al profesorado las medidas correctoras que puedan remediar los fallos detectados, esto es, las situaciones en las que un número excesivo de alumnos no alcanzan los objetivos previstos. En ningún caso están vinculadas a la obtención del título académico por el alumnado, como ya he dicho, ni a la elaboración de listas comparativas en las que se establecieran espúreas clasificaciones de centros o profesores. El único objetivo de la evaluación que estoy proponiendo es

verificar que el sistema educativo, que el profesorado, está cumpliendo adecuadamente con su trabajo y, como lógica consecuencia, el alumnado está aprendiendo lo que tiene que aprender. Precisamente evaluamos al alumnado para averiguar si el profesorado ha conseguido lo que se le pide. Y de ese modo facilitamos que el profesorado pueda extraer las oportunas consecuencias para introducir modificaciones o para seguir haciendo lo que ya hace y le da buenos resultados.

La evaluación debe además tener consecuencias. Estoy hablando de un rendimiento de cuentas y de una formación. Por lo que se refiere al segundo aspecto, ya he dicho que debe llevar a que se produzcan cambios en la forma de enseñar. Por lo que se refiere a lo primero, se trata de verificar si se está cumpliendo con el trabajo que le encomienda la sociedad y por el que se recibe un salario. En el caso de que los resultados no sean suficientes, será necesario introducir las modificaciones necesarias para que el profesorado mejore su actuación, proporcionándole el apoyo que tanto los evaluadores como el mismo profesorado estimaran necesario. Si eso no fuera suficiente y persistiera el escaso rendimiento educativo, sería imprescindible apartar de la función docente a quienes no estuvieran capacitados para ejercerla adecuadamente. En esto conviene ser contundentes, puesto que es uno de los graves problemas que actualmente dañan la condición docente: la permanencia en el puesto de trabajo no parece estar en absoluto vinculada al nivel

de cumplimiento y reciben exactamente el mismo trato el profesorado que está haciendo ímprobos esfuerzos para alcanzar los niveles exigidos como el que se deja llevar por la opción más cómoda y menos exigente. Ser un mal profesor no tiene ninguna incidencia en el propio puesto de trabajo.

Esto último supone introducir un par de cambios en la condición docente que no son menores. En primer lugar, exige acabar con cierta concepción vocacional de la enseñanza, según la cual todo depende al final de la vocación que tenga la persona que se dedica a enseñar a los estudiantes. Queda así el cumplimiento de la vocación reducido a una cuestión de ética personal o a ciertas condiciones individuales, incluso innatas, que determinan los rasgos básicos de la personalidad de cada enseñante. Estoy hablando de un trabajo, y eso exige unas reglas del juego bien delimitadas, con unas condiciones de trabajo acordes con lo que se está exigiendo y con unos mecanismos claramente establecidos para comprobar que el trabajo se hace bien. Por descontado que la ética personal es muy importante y cuando se le presta especial atención introduce un plus de calidad a la práctica docente, pero no me parece el enfoque adecuado para regular un trabajo como el del profesorado. En segundo lugar exige un notable esfuerzo de todo el mundo, con responsabilidad específica de las administraciones educativas, para mejorar y modificar sustancialmente la imagen social del profesorado. Es cierto que ya no

se cumple el dicho "pasas más hambre que un maestro escuela", pero el bajo estatus social de la profesión sigue siendo un enorme obstáculo tanto para atraer a la misma a personas realmente cualificadas como para exigir de las que en ella están algo más riguroso de lo que, por el momento, parece ser que estamos haciendo.

Breve conclusión

Sin olvidar las aclaraciones que hice en la primera parte de este trabajo, considero evidente que existe una relación de causalidad directa entre la condición docente y la calidad de la educación. Es más, la responsabilidad fundamental de que no se estén obteniendo los resultados académicos que debiéramos obtener recae sobre el profesorado, aunque este no sea más que un fiel reflejo de lo que la sociedad le pide y exige. Es por eso por lo que considero de urgente prioridad acometer actuaciones que vayan directamente encaminadas a cambiar drásticamente la función docente tal y como se ejerce en la actualidad, y que el cambio llegue a todos los niveles, aunque pueda parecer que en este texto me he centrado más en el profesorado de los niveles obligatorios de escolarización. De todos modos, dada la importancia decisiva que esos niveles tienen para la construcción de sociedades democráticas, no me parece inadecuado que la intervención se inicie en esos niveles y se centre en un primer momento en ellos. Desde luego esto implica que tomo partido por un sistema educativo cuya función básica es la de preparar a las

personas para poder ser ciudadanos bien formados, con un pensamiento crítico y una madurez personal que les permita participar activamente en la sociedad a la que pertenecen y en el puesto de trabajo que en su momento tengan que ocupar. La función de selección del alumnado y de titulación académica será siempre secundaria y estará subordinada a la anterior, como también son secundarias las funciones de custodia y guardia de los niños y adolescentes, o las de socialización en su sentido más general.

No pongo en duda que hay que hacer muchas más cosas y que es necesario recuperar el ímpetu que las reformas educativas habían tenido en las décadas de los setenta y los ochenta del anterior siglo. De pasada las he ido mencionando en el artículo. No he convertido al profesorado en chivo expiatorio ni me he dedicado de forma masoquista a la autoflagelación. Tan sólo llamo la atención sobre un problema crucial sobre el que casi nadie quiere decir nada. En este sentido, considero que la Ley de Calidad a punto de ser aprobada no ha enfocado nada bien el tema y va a ayudar bien poco a conseguir lo que dice pretender. No ha sido correcto su análisis del problema, tampoco el de las causas y, como es lógico, las medidas propuestas no son las adecuadas. Poco y vago es lo que en ella se dice sobre el profesorado, recuperando contraproducentes ideas sobre las jerarquías entre los docentes y dejando en una nebulosa lo que puedan entenderse como ejercer bien la profesión, por más que prometa prebendas y gratificaciones a quienes

lo hagan. Por otra parte, poca confianza me inspiran administraciones educativas que llevan muchos años abandonando completamente esa tarea de formación y evaluación del profesorado.

La parte más débil de lo que he propuesto procede posiblemente del hecho de que no tengo muy claro que la sociedad se vaya a tomar en serio la enseñanza y a sus profesores y que vaya a exigir del sistema educativo y de

los profesionales algo diferente de lo que viene exigiéndoles hasta el momento. Estos cambios necesitan sin duda más tiempo y no son fácilmente realizables. De todos modos, es posible comenzar de inmediato algunas de las reformas que propongo. No sería de extrañar que eso desencadenara un efecto de contagio generalizado de tal modo que el sistema educativo y el profesorado terminara ocupando el lugar que le corresponde en una sociedad como la nuestra.

Bibliografía

- ÁLVAREZ, M. Y LÓPEZ, J. (1999): *La evaluación del profesorado y de los equipos docentes* (Madrid, Síntesis).
- FARLAND, D. Y GULLICKSON, A. (1998): *Guía para la elaboración de un manual del profesorado* (Bilbao, Mensajero).
- GIMENO SACRISTÁN, J. (1993): "El profesorado, ¿mejora la calidad o incremento del control? *Cuadernos de Pedagogía*, 219, págs. 22-27.
- MILLMAN, J. Y DARLING-HAMMOND, L. (1997): *Manual para la evaluación del profesorado* (Madrid, La Muralla).
- SANTOS GUERRA, M.A. (2001): "Dime cómo evalúas y te diré qué tipo de profesional (y de persona) eres" en *Tendencias pedagógicas*, 6, págs. 89-100.
- VILLA SÁNCHEZ A. Y MORALES VALLEJO, P. (1993) *La evaluación del profesor. Una visión de los principales problemas y enfoques en diversos contextos* (Departamento de Educación del Gobierno Vasco, Vitoria).
- VV AA (1995), *Evaluación del profesorado de Educación Secundaria. Análisis de las tendencias y diseño de un plan de evaluación* (Madrid, CIDE).

Resumen

Un rasgo que comparte todo el profesorado es el de ejercer una relación interpersonal en condiciones asimétricas con su alumnado para hacer posible el crecimiento personal de

este último en un ámbito específico de su formación. La calidad de un sistema educativo vendrá determinada por la capacidad de ese sistema para cumplir los objetivos que se ha marcado, estando sujetos a permanente discusión dichos objetivos. Hechas estas precisiones, podemos mantener que el profesorado tiene una enorme responsabilidad en la calidad del sistema educativo. Eso exige una sólida formación del profesorado, unas buenas condiciones laborales y un constante proceso de evaluación del mismo para detectar en qué medida está cumpliendo con el trabajo que se la ha encomendado. En estos momentos hay fallos importantes en la evaluación y en la formación.

Palabras clave: Profesorado; condición docente; calidad; evaluación; rendimiento académico; fracaso escolar.

Abstract

A characteristic all teachers share is the practice of an interpersonal and asymmetric relationship with students in order to make possible the personal growth of children in a specific domain of their education. The quality of an educational system is established by the ability of the system to achieve its own goals, even though these goals are always subject to discussion. Taking into account these conceptual clarifications, we should affirm that teachers have a great responsibility for the quality of the educational system. Their responsibility demands a sound formation of teachers, good working conditions and a permanent process of evaluation and assessment to detect to what extent they comply with the work society has entrusted them. At present there are important flaws in evaluation and formation.

Key words: Teachers, Teachers' working conditions, quality, evaluation, pupils' academic results.

Félix García Moriyón

Catedrático de Filosofía de Secundaria

e-mail: FGMoriyon@inicia.es