

# De la educación actual (Reflexiones nada «intelectuales» de un educador cristiano)

---

**ANTONIO GARCIA MADRID**

*Profesor Agregado de Pedagogía  
en la Universidad Pontificia de Salamanca*

Resulta harto difícil hablar hoy de educación sin determinar desde dónde y cómo lo vamos a hacer.

De ella parece entender todo el mundo: desde la monjita o la mamá preocupada, hasta los más sesudos intelectuales de la cosa (en términos umbralianos). Y sobre ella se generan discursos tan especializados que cualquier aproximación ingenua supone una frustración, y cualquier intento serio una alienación intelectual. Y es curioso, a estos discursos los maestros de a pie no los consideran y la realidad «oficial» no los tiene en cuenta (en definitiva «no sirven para nada» o sólo para justificarse la mente que los produce), y quien *hace* buena educación no los tiene nunca como referencia («adversus pedagogos», «vade retro», «la realidad es otra cosa»).

Y no termina aquí el problema. Existe otra forma de aproximación a la educación no menos problemática: la de los datos, cifras, estadísticas y escuetos números. Discurso político, vano y de «técnico». Retícula por la que se escapa lo mejor de la realidad de la escuela, como agua en canastillo.

No, no es fácil decir con sentido algo de una realidad así, ni aconsejable desde cada una de las tres perspectivas indicadas: el sentido común, los expertos y técnicos con datos. Considerémoslas todas juntas y asumamos la provocación del pensamiento libre cuando lo considera todo en su conjunto y dice «su palabra» sin tapujos (en términos de Freire). Partimos con la ventaja de que en educación todavía nadie ha sido capaz de establecer leyes nomológicas al estilo de la física y otras ciencias naturales: en ningún lugar está escrito, ni nadie puede afirmarlo, que nuestros niños deban permanecer seis horas diarias en las escuelas, silenciosos; que deban en algunos años asimilar una cantidad fija de conocimientos, empaquetados en años sucesivos. Ni tampoco lo contrario.

No perdamos, pues, la perspectiva del conjunto. Pero cuando algo consideremos, veámoslo desde donde esa misma realidad lo considera. De modo que cuando del niño y del alumno hablemos lo hagamos desde dentro, experimentando lo que él experimenta y sintiendo lo que él siente cuando suda pupitre («discat a puero magister»), no olvidemos, es la real perspectiva que se le debe a los alumnos).

Visto el modo, veamos sobre qué hablar. Fácil la respuesta: de la realidad más inmediata, de nuestra educación, de la que hacemos aquí, de la que sufrimos, gozamos y nos reprochan. De esa educación que, en general, no es muy diferente a la que el mundo occidental —el primero de los mundos, conviene no olvidarlo, frente a los otros, que despreciamos y compadecemos— hace y cuyos productos se parecen tanto. Hablaremos de la *escuela* y los *alumnos*, de los *profesores* y *maestros*, del *sistema*, de los *usos* y *abusos* y de los *productos* finales conseguidos. Me apoyaré para ello en aquellos maestros ejemplares que consagraron su vida al quehacer más antiguo y noble, y de la línea de pensamiento que cree que cuidamos más los pies de nuestros niños al proporcionarles zapatos a la medida y descuidamos en demasía una educación a su medida (demasiado «Magister dixit, discipulus credit»). Y adelanto que la valoración final no es muy positiva. Aunque sólo sea por una vez, lo diré en términos técnicos (sabiendo que hay otras mu-

chas más aproximaciones a la realidad de la educación, y no precisamente de las pobres): gastamos mucho para los pobres resultados obtenidos.

## **I. DE LA ESCUELA Y LOS ALUMNOS**

En España, en los últimos veinte años hemos avanzado mucho. Con la aplicación de la Ley General de Educación de 1970 se ha terminado con un sistema injustísimo para la mayoría de la población escolar, se ha logrado el acceso de todos a la educación y garantizado un puesto escolar a quien lo necesita y solicita. No hemos sabido, sin embargo, desprendernos de la vieja carcasa de la vieja escuela, que padecen fundamentalmente nuestros hijos y también los profesores. Seguimos, sin que el sistema escolar permita o asuma fácilmente la innovación y la utopía, con el modelo de hace más de veinte siglos: construimos un espacio físico que denominamos escuela, normalmente ajeno y extraño al contexto que le rodea, recluimos en él a nuestros niños y les pedimos que renuncien a serlo para comportarse según nuestras reglas y patrones de adultos, y se los confiamos al maestro, pozo de sabiduría donde los haya.

Y comenzamos con la primera de las aberraciones exigiendo una educación —que en definitiva es mera enseñanza— uniforme para todos. Todos tienen las porciones de conocimientos bien delimitadas para cada curso y el conjunto de los años necesarios antes de promocionarse a otro grado con otros contenidos. Todo a plazo fijo, todos al ritmo que cada año marque el señor maestro y al ritmo que en el conjunto de los restantes cursos establezca el sistema. Cualquier madre sabe la capacidad de aguante y fortaleza del estómago de sus hijos y les selecciona los alimentos en la cantidad y calidad apropiados. Ninguna opta por forzarlos. Por el contrario, en nuestras escuelas les asignamos a los alumnos, sea la edad que sea, la cantidad del paquete de conocimientos correspondientes, el ritmo de asimilación y los castigos correspondientes a aquellos que se nieguen a digerirlos en los tiempos marcados. Hay alumnos «buenos», pero lentos, y alumnos «buenos» y rápidos, y al

igual que las flores, todos florecen a distinta edad dando lo mejor que tienen. Pero antes de que esto ocurra, muchos quedan en el camino. Estas cuestiones que nos obligan a mirar y tratar a todos según su individualidad y saber esperar, no las consideramos mucho. «¡Mi niño —oímos decir a menudo a los padres— cuanto más listo y rápido mejor!», sin que tengamos claro para qué tanta prisa, como veremos después.

Ahí están desde hace muchos años un cúmulo considerable de Sistemas de Enseñanza Individualizada. Llenos de polvo y olvido. La inercia del sistema es mayor que el entusiasmo de los jóvenes profesores y de los buenos maestros.

No menos grave es el predominio casi absoluto del cultivo de la inteligencia sobre la emotividad, la creatividad —desbordante en los niños— y la sensibilidad estética. Atrevámonos los profesores sinceramente a descender a la realidad y preguntarnos qué ofrecemos hoy, en general, en la educación actual. ¿Es que acaso ofrecemos otra cosa que no sea engorde de las cabezas? ¿Qué tiempo hay en nuestras clases o en el horario escolar para el cultivo de los corazones, la afectividad, el goce y disfrute de la belleza, la convivencia, la tolerancia, el respeto mutuo y el diálogo? Seamos sinceros, ¿por qué llamamos a esto normalmente actividades extra-escolares y las desplazamos a tiempos que se consideran perdidos para la enseñanza (tardes después de las clases, sábados y domingos)? ¿Qué dirían los padres y directores si un profesor dedicara del tiempo de su asignatura un alto porcentaje al cultivo del fondo emotivo y estético de la persona? ¿Se lo imaginan? «Estoy cultivando la capacidad de amar de mis alumnos». ¿Por qué no? ¿Acaso no sentimos y amamos al igual que pensamos? Todos los profesores —entre los que me incluyo— hemos soñado siempre con alumnos adornados con las virtudes siguientes: *curiosidad, carencia de prejuicios, que piensen que el conocimiento es posible aunque difícil, paciencia, laboriosidad, concentración de la atención y exactitud*. Es lo que queremos todos y lo que esperamos. Es lo que esperan de nosotros y nos exigen. El resto suele ser palabras con las que adornar nuestra exclusiva acti-

vidad docente o el ideario de algún colegio. Las nombradas no son sino las virtudes y valores intelectuales que cita Beltran Russell. Y les propongo que hagan un sano ejercicio de auto-crítica: confeccionen una encuesta entre los colegios y propongan estas virtudes citadas como modelo. Se asombrarán de la adhesión de la mayoría.

El mundo de la educación se constriñe y constriñe el horizonte de nuestros niños cuando reducimos la adquisición de conocimientos a la institución escolar (entendida la mayor de las veces como cuatro paredes que aíslan del mundo más que lo hacen comprensible y dominante), transmitidos de viva voz por el profesor. No en vano seguimos reconociendo al profesor como exclusivo portavoz de los conocimientos y de la formación, como si la medieval «licentia ubique docendi» siguiera vigente. Dicho en clave de humor: no en vano colocamos a los profesores unos centímetros por encima de los alumnos, en la tarima, sin otro fin que el que la teoría de los vasos comunicantes se verifique también en el recinto escolar y fluya de la sabia cabeza del docente el mágico líquido que llenará las vacías cabezas de los que se sientan en los pupitres.

Y así aparece fácilmente la profunda diferencia entre el mundo de la escuela y el mundo de la realidad exterior, esa frontera que nuestros niños tienen conciencia de pasar cada mañana cuando entran en nuestras instituciones escolares. Muchos son los hombres que, como el laborioso Freinet, recuerdan la infancia «como un sol excepcional y luminoso» —gracias al juego y a esos otros tiempos no escolares— «mientras que la escuela resbaló como las gotas de lluvia sobre las piedras llanas y lisas del río».

Y así aparece también, en términos asimismo freinetianos, el *escolasticismo*: esa forma de trabajo y vida particular de la escuela que no es válida fuera de ella, que es incapaz de preparar para las diversas circunstancias de la vida. El intelectualismo, el verbalismo huero...

Y a todo ello debemos añadir el culto a la actividad memorística (que hace entre otras cosas que nuestros alumnos «devuel-

van», sin asimilación alguna, todos los contenidos una vez aprobada la asignatura correspondiente, y que no sepan, aun cuando llegan a la universidad, abordar un serio trabajo intelectual sin copiar alocadamente aquí y allá sin sentido alguno o defender ideas y posiciones propias), el trabajo competitivo (del que todos guardamos nefastos recuerdos infantiles), y por último el cultivo de la obediencia pasiva como principal virtud a conseguir. ¿Por qué, si conocemos la estructura psíquica y el desarrollo de los intereses infantiles (entre otras cosas importantes), les exigimos que desde temprana edad estén quietecitos en clase, en silencio... como si de trabajo adulto se tratara? Conservo desde hace años un chiste o viñeta gráfica de Nando que me atrevo a comentar: en la parte superior una larga fila de alumnos, todos distintos en estatura, tamaño, peinado e indumentaria, que va entrando en una complicada maquinaria (grandes tubos, complejos circuitos, válvulas...) que ocupa casi toda la viñeta y que comienza por un primer proceso con título significativo: proceso homogeneizador. De él pasan inicialmente los alumnos a fases de la gran maquinaria poco relevante (como «atmósfera controlada» y «cristalizador de intereses estructurales»), que después llevan títulos más inquietantes: «depurador ideológico», «vaporizador de la creatividad» «neutralizador de actitudes rebeldes» y «dosificador de espíritu gregario», para terminar el proceso con la «obtención del producto final» (con el que termina la gran maquinaria), del que surgen los alumnos reciclados, todos iguales, todos uniformes y uniformados, todos peñaditos, todos listos para ser recibidos por el sonriente profesor que al final de la viñeta los espera desde la tarima, con la regla en la espalda y el encerado limpio. No debemos quejarnos si al final tenemos los productos que tenemos si en el proceso no somos valientes como para concebirlo de otro modo.

¿Por qué nos extrañamos de que al final un alto porcentaje —y desgraciadamente cada vez mayor— padezcan esas llamadas *enfermedades escolares* que algunos buenos maestros han detallado y estudiado? Las dislexias escolares, los domesticamientos variados, los dolorosos complejos y fobias, la anorexia escolar —esa cerrazón a asimilar cualquier producto escolar—, que

aumenta cada vez más según crecen nuestros hijos para llegar a la adolescencia con un contundente corte de mangas a los adultos.

Ante tal situación, ¿qué pueden hacer los niños? Pues dejar estallar la vida en el patio de recreo y en la vida normal, adquirir la cultura a pesar de los maestros y contra ellos; los niños viven su vida a pesar de la escuela e incluso contra ella si es necesario —dice también Freinet— en vez de integrarse dentro como en un elemento esencial de su futuro y de sus conquistas. ¿Dónde es realmente niño el niño, en la clase o en el patio? Y ¿por qué nos empeñamos en que deje de serlo allí donde debe serlo más?

Quien esto lea tal vez piense que se exagera, que no es tanto como lo que se dice, que la realidad es otra. Muy bien, a estos que así piensan les responderé a lo «técnico», con cifras, con datos fríos y escuetos. Lo son del último *Informe sobre el estado y situación del Sistema Educativo* elaborado por el Consejo Escolar del Estado, relativo al curso 1989-90. Se dice allí que nuestro alumnado en EGB es de 1.956.383, en FP 319.791, y en BUP y COU 632.769. Transcribo estadística de calificación global positiva en junio y negativa de los cursos de EGB en tantos por ciento, y juzguen:

1.º	87,2	12,8
2.º	86,9	13,1
3.º	82,8	17,2
4.º	78,1	21,9
5.º	70,8	29,2
6.º	53,9	46,1
7.º	51,7	48,3
8.º	56,3	43,7

¿No es verdad que según crecen se alejan cada vez más de todo lo que significa y representa la escuela?

Se argumentará, con relativa razón, que las cifras son sólo de junio y no significativas para todo el curso académico. En efec-

to y a ellas habrá que sumar desde un diez por ciento en los primeros a un veintidós por ciento en los últimos (como media) de los que recuperan calificación positiva en septiembre. Pero la pregunta se merece otra respuesta, porque ¿qué significa realmente septiembre?, o ¿es que acaso un alumno, realmente, podrá asimilar en tres meses lo que no ha hecho en nueve anteriores? No nos engañemos, septiembre es un puro «cuento», cubrir el expediente, justificar lo injustificable...

Y ¿saben cuánto nos cuesta este esfuerzo ejemplar? 975.683.558.000 pesetas el MEC y 998.684.299.000 pesetas el resto de autonomías con competencias en educación. Y sólo dedicamos el tres y pico por ciento (no llega al cuatro por ciento) del PIB frente al seis por ciento de media europea.

## II. DE LOS PROFESORES Y MAESTROS

Las últimas cifras son preocupantes. Dan que pensar y los profesores deberían ser los últimos en dejar de hacerlo.

Nuestros profesores y maestros —no lo olvidemos— tienen una tarea fundamental definida por el sistema: transmitir conocimientos, facilitar el aprendizaje<sup>1</sup>. Pero las cosas no nos pueden ir muy bien a los profesores —y deberíamos meditarlo serena y reposadamente— cuando crece el número de niños, jóvenes y adolescentes que confiesan no querer saber nada con escuelas y colegios, que odian el estudio y todo lo relacionado con él. Cada vez se escucha con mayor asiduidad la queja de los padres que cuentan la alegría de los niños los sábados al despertarse y expresar: «*¡¡¡Qué bien. Hoy no hay cole!!!*», o la desazón al no saber qué hacer con ese adolescente —cada vez en mayor número— que se niega a digerir cualquier producto escolar.

---

<sup>1</sup> Nuestra Constitución establece, sin embargo, como objetivos de la educación: «el desarrollo pleno de la personalidad humana en el respeto a los principios democráticos de convivencia y a los derechos y libertades fundamentales» (Art. 27.2). Al igual como aparece también en los Convenios Internacionales que nuestro Estado ha firmado y ratificado.

Deberíamos meditar los profesores —¡facilitadores del aprendizaje!— el porqué de esas cifras escandalosas del fracaso escolar. No estoy diciendo con ello —ni quiero— que los profesores son los responsables de este problema, pero algo de carga nos toca en el asunto. Y más sabiendo que hoy tenemos los conocimientos más exhaustivos sobre cualquier proceso de enseñanza-aprendizaje y las más refinadas técnicas metodológicas: *técnicas de todo y para todo*, *técnicas contrastadas*, y, sin embargo, seguimos observando algo en los niños que ponen a todas las técnicas y teorías en cuestión, y a los profesores en cuarentena. ¿Por qué esa explosión de energía, vitalidad y plenitud —a la que aludíamos antes— en los patios, y esa pasividad, negligencia, indolencia y tristeza de la mayoría en las aulas?

Bien es verdad que nuestros maestros y profesores han venido sufriendo considerablemente en los últimos años. Ha habido factores —algunos seculares— que han incidido en esa no muy buena situación actual:

- No han tenido, en los últimos años, una buena imagen social y la consideración que se merecen. Ellos tienen entre sus manos lo más preciado de nosotros los padres, la esperanza del futuro, y precisamente en los años en que los hijos son más vulnerables y delicados: a un adolescente no es difícil producirle daños irreparables, a los niños facilísimo. Y, sin embargo, común era hasta hace pocos años oír de los labios de los adultos la frase: «... no sirves para nada, tú a magisterio». Hay pocos ejércitos con los que un país se juegue más el futuro que con el de los maestros.
- Han sido, paralelamente a su escasa estimulación social, maltratados económicamente: perciben unas retribuciones desproporcionadas con relación a otros grados académicos, sin que haya razones que hagan comprender dónde está la causa de la injusticia. Doblemente grave es el trato dado —injustificable— al profesorado de los centros no estatales, tan pobremente retribuido, esperanzado desde la Ley General de 1970 y después frustrado hasta con la LODE.

- Mala, escasa e incompleta formación. No se olvide que hasta el 1965 no se eleva el nivel académico de los estudios de magisterio, exigiéndose para el ingreso en la Escuela Normal el título de bachiller superior; y que los mismos estudios no tendrán rango universitario sino hasta 1970: pero sólo tres años de estudios con varias especialidades... Nadie entiende por qué un médico, cuidador de cuerpos, necesita de seis años de formación y tres de especialización, y un maestro, para un ejercicio profesional infinitamente más delicado, sólo necesita de tres...
- No se ha conseguido la adecuada calidad ni el perfeccionamiento del profesorado. No se ha conseguido captar al profesional deseado, ni se han formado los profesores de Enseñanza Básica, a la que se ha adscrito masivamente gran cantidad de personal por cuestiones estructurales y políticas más que técnicas. Durante muchos años las Escuelas del Profesorado de EGB se vieron inundadas de jóvenes que aflúan con expectativas de un mercado de trabajo con fuerte demanda. Con un ayuno total de planificación, acabó en el magisterio gran número de personal sin inclinaciones vocacionales claras y en la actualidad con un cuello de botella sin visos de desatascarse en muchos años (¿dónde está la planificación del gran planificador que a todos nos exige planificar?).

Y para evidenciar todo lo anteriormente dicho, utilizaré los datos de las encuestas que una institución docente, que recientemente ha celebrado sus cien años de actividad, ha recogido entre alumnos y padres sobre los profesores.

En ella los alumnos son tan exigentes que ponen por encima de que el profesor *sepa mucho*, el *que sepa enseñarlo* y sobre todo que conozca al alumnado. Tanto valoran estos aspectos en la función del educador que ante la pregunta «¿Qué es mejor en el profesor?» piden que se les conozca bien y dirija, que se comuniquen con los alumnos y, muy rara vez, que planifiquen bien las clases o que sea flexible (en los suspensos y aprobados, se entiende).

Entiéndanlo, profesores: sus alumnos les piden más *calor* y menos *tarima*. ¿Matemáticas, lengua? Sí, pero con *salsa*, y hay que ser buen cocinero para cocinar con esos ingredientes.

*«Dichosos los maestros —dice la segunda de las Bienaventuranzas del profesor— que saben reírse de sí mismos y enseñar a sonreír a sus alumnos».*

Por el contrario, los padres, los mismos profesores y las instituciones docentes son de otro parecer muy diferente.

Los padres, por ejemplo, son muy exigentes al plantear las competencias y preparación profesionales del profesor: que domine la psicología del niño y del adolescente, que esté bien preparado y avezado a la metodología didáctica y la dinámica de grupos, y que domine la asignatura. Pero pocos, muy pocos, frente a la mayoría de la opinión de los alumnos, pide que el profesor esté en contacto con el ambiente familiar y social y menos aún que sea sensible a los intereses reales del alumnado. Hay sin duda, en este aspecto, una fuerte preocupación de los padres por todo lo que hace referencia a la preparación intelectual de los hijos y alumnos. ¿Les suena ya a algo esa obsesión por el rendimiento escolar y la instrucción, que en definitiva sufren los docentes en forma de presión?

Contradicción parecida entre padres y alumnos se manifiesta si les preguntamos a ambos *«qué aprecia más en el profesor, o qué actitudes fundamentales cree que debería tener»*. Unos aprecian más lo que los otros no aprecian tanto, y los mayores minusvaloran lo que los alumnos desearían tener a diario en la clase.

El primero de los grupos —padres y profesores mismos— ponen el acento en las competencias docente-didácticas: que  *motive* el trabajo, que lo  *estimule*, que le  *guste enseñar*, sin valorar suficientemente esos otros aspectos que acompañan a toda relación humana dándole  *calor* y  *sabor*: que  *comprenda* y  *espere*, que  *ayude*,  *dirija* y  *aconseje*, que  *sepa ser niño entre los niños*:

«Dichosos vosotros, maestros, si sois capaces de enseñar vuestro saber con sabor y buen gusto: escuchando, comprendiendo y apreciando a vuestros alumnos».

El segundo de los grupos —los alumnos— demandan sobre todo *comprensión* («que el profesor se esfuerce en comprender») y que le *guste enseñar*, es decir, que enseñe por vocación, pero en modo alguno, y menos en primer lugar, que *enseñe bien*. En esto, como en la necesidad de que los profesores conecten con los padres, los alumnos no son muy exigentes.

En definitiva, el profesor y los maestros se encuentran comúnmente entre los padres y la opinión generalizada de las instituciones (que acentúan el aspecto del rendimiento escolar-intelectual, junto con las competencias docente-profesionales al respecto) y no se hallan entre los alumnos (que desearían lo anterior pero con menos rigorismo, menos materias, menos controles y más calor humano).

Difícil situación para unos profesionales que encuentran pocas referencias significativas, refuerzo y recompensas. Gran diferencia también entre su realidad y el perfil del maestro tal y como los mejores educadores de este siglo lo han ido definiendo quemando su vida entre los pupitres. Tal vez merezca la pena recordar este perfil en unos puntos:

- *Primero*: Todos ellos saben muy bien lo que quieren y por qué lo quieren (ninguno aterrizó en la enseñanza por casualidad). Pueden disentir en los objetivos —todos son distintos y con distintos valores vitales referenciales—, pero a lo que no renuncian, algunos incluso con la vida en juego, es a lo que quieren conseguir con su quehacer. Su vocación, confesada reiteradamente y mantenida contra viento y mareas, es la educación.
- *Segundo*: La mayoría se ha destacado por el énfasis puesto en los niños y sus posibilidades:
  - apelación a sus intereses y motivaciones;
  - enfatización de la actividad natural frente a la pasividad;

- acatamiento a las leyes del desarrollo psicológico;
- preocupación por formar a todo el niño y no sólo su inteligencia;
- confianza en la autonomía de los niños para organizarse y tomar decisiones para su educación y vida escolar.

Al viejo paidocentrismo —que sustituye al egocentrismo del adulto— lo han hecho escuela y práctica diaria.

El alumno es su fuerza y su esperanza.

- *Tercero:* Han defendido —y demostrado con su buen hacer— que la autoridad del profesor no proviene de su condición de maestro, su sapiencia o edad, sino de su función, es decir, tendrá la autoridad que sus alumnos le proporcionan porque se la ha ganado demostrándolo. Cualquier otro recurso o artimaña por parte del profesor está prohibido.
- *Cuarto:* Todos han criticado duramente a la escuela del rendimiento escolar por el rendimiento, y alejado a sus alumnos del intelectualismo exacerbado, sin olvidar que la cultura es un bien imprescindible e irrenunciable, pero susceptible de ser adquirido por otra vía que no sea la del dolor y la desesperación de los niños <sup>2</sup>.
- *Quinto:* Han exigido para el profesor una fuerte preparación, y algunos incluso han proporcionado con su trabajo técnicas excelentes. Pero también han demostrado que el mejor preparado fracasará si no es capaz de volverse niño entre los niños o joven entre los jóvenes.
- *Sexto:* Todos han dado una importancia excepcional a la educación social, al cultivo de la tolerancia, la convivencia, el respeto, la cooperación y el diálogo. Y han despreciado a la escuela que limita las interacciones psicosociales a los patios de recreo y mira con desconfianza la cooperación entre los alumnos.

---

<sup>2</sup> La función que la «rancia» escuela y su profesor cultivan —llega a decir uno de ellos— es la *memoria*, forzada a devorar fórmulas y leyes, fechas y problemas ajenos a los suyos con el fin de regurgitarlos después del examen.

- *Séptimo*: Todos se han esforzado por diluir el divorcio entre la escuela y la realidad en que se incardina, la frontera que hace que la escuela, ni por su lenguaje ni por sus inquietudes, tenga nada que ver con el mundo normal del hogar o la calle. Todos han pedido un marco mayor para la escuela que el recinto de las cuatro paredes físicas<sup>3</sup>.

¿No estaremos pidiendo demasiado —se preguntará el lector—, no exigimos demasiado a nuestros educadores? Tal vez, pero también es verdad que el último en perder el espíritu de utopía ha de ser el educador, que debe saber nadar contra-corriente. Es decir —y como decíamos más arriba— el educador debe saber lo que quiere y hace y por qué lo hace y quiere (la enseñanza y la educación debería ser un campo al que no se llega por pura casualidad). Indudablemente no faltarán las dificultades en tal posicionamiento. Pero no conozco ningún buen educador que no haya tenido problemas con los tribunales, la administración y las muy diversas inercias del mundo a las que pone en entredicho precisamente con su humilde quehacer en la escuela. Y todos los de primera línea, de primerísima, han conocido la calumnia, el destierro, la incomprensión e incluso la cárcel. Sin embargo, sus alumnos nunca ni ninguno dijo algo contra alguno, y sus modos de hacer son hoy paradigmáticos.

En efecto, urge reivindicar para el profesorado la vocación profesional. Del profesorado —la referencia es del informe de un curso desarrollado en Santander en el verano de 1990 sobre *Los grandes dilemas de las políticas educativas ante las nuevas realidades sociales*— se afirma que es el factor principal que hay que promover y asegurar con la formación, con la competencia científica, con la destreza pedagógica, si queremos ganar el reto de la calidad. Sin embargo, hay algo —se afirma seguidamente— que no se enseña y que tenemos que recuperar y reivindicar: la vocación personal. Porque los profesores necesitan, como los mecanismos, de energía para mantener

---

<sup>3</sup> La escuela primaria no prepara sino para la secundaria; ésta apenas prepara para la enseñanza superior; la enseñanza superior, por su parte, es de nuevo un fin en sí misma y a duras penas prepara sólo para el ejercicio de una profesión.

nuestro esfuerzo y constancia por encima de la rutina y de los reveses temporales. Y esa energía no la venden en ningún surtidor, que yo sepa, ni tampoco está en el dinero. Los profesores sabemos que cuando decidimos dedicar la vida a esta tarea, hacemos un voto de pobreza y que la recompensa no será nunca económica, sino la que provenga de los alumnos y de la coherencia con nosotros mismos <sup>4</sup>.

Y termino ya con los profesores y sus problemas, invitando a la reflexión. Consideren todos las pobres funciones que el sistema les ha encomendado con las urgentes funciones educativas que un diagnóstico serio de la realidad del mundo hoy conlleva. Funciones, tomadas del Informe más arriba citado, que paso a detallar:

- Adquisición de conocimientos y desarrollo del conocimiento propio que lleve al hombre a adquirir una visión personal y original.
- Desarrollo de la sensibilidad y de las facultades creativas, estéticas e imaginativas.
- Aprendizaje de la comunicación.
- Capacidad de adaptación para el cambio.
- Adquisición de una visión global del mundo.
- Desarrollo de los valores éticos; lo negativo del mundo se corrige aportando valores positivos.
- Fomento de la educación medioambiental... (si ustedes, señores profesores, tienen otro mundo, otra casa, donde retirarse y para el que educar, díganme dónde está que me apunto).

---

<sup>4</sup> Les contaré un ejemplo de fuente energética profesoral. Hace unos años, Leonor, que comenzó a trabajar en la escuela en tiempos de la II República, se jubiló después de 50 años de profesión. Sus alumnos sabían que a Leonor le gustaban las palomas de cerámica. Uno de ellos, el día señalado para la despedida, le pintó una paloma en un folio y el resto le escribió a su querida maestra la siguiente dedicatoria: A LA MEJOR PALOMA QUE PERDIÓ SUS ALAS PARA ENSEÑARNOS A VOLAR.

### III. DEL SISTEMA (EL NUESTRO EN ESTE CASO)

Uno de los objetivos confesados por la Reforma actualmente en marcha es el de mejorar la calidad de la enseñanza. Objetivo loable, sin duda, si no hubiera problemas más urgentes a abordar dentro del sistema educativo, como por ejemplo el de la descompensación más radical entre los distintos grados académicos: primaria, secundaria y enseñanza superior. Descompensación del sistema de tal magnitud que solamente una sociedad ignorante de lo que se juega en la educación puede ignorar. Lo diré en cifras, algunas ya citadas: tenemos en Primaria casi dos millones de alumnos; en Bachillerato algo más de seiscientos mil; en Formación Profesional (¡sorpréndanse!) algo más de trescientos mil, y en nuestras universidades ¡casi un millón doscientos mil estudiantes!

¿Qué sociedad sino la más ignorante de lo que se juega puede aguantar tener en la universidad cuatro veces más alumnos que en formación profesional? Así se explican muchas de las dificultades y problemas de nuestras instituciones de enseñanza superior, aquejadas, además de la masificación, por un ayuno tal de planificación y sentido de la realidad que hace nacer universidades en todas las capitales de provincia sin otro objetivo que satisfacer provincianas aspiraciones o ciegos intereses político-autonómicos. ¿Qué harán de tanta universidad nacida en los últimos años precipitadamente cuando pasado un lustro no se tengan estudiantes que a ellas lleguen? <sup>5</sup>.

Muy preocupante es también en la Reforma la orientación de los estudios y el contenido de los *currícula*. Demasiada especialización demasiado pronto, ya desde el Bachillerato, y dema-

---

<sup>5</sup> No menos grave es la descompensación de la demanda que sufre la universidad en sus estudios y a la que difícilmente puede hacerse ya frente. Me refiero al hecho de que en cuatro o cinco titulaciones (Derecho, Economía y Estudios Empresariales, Informática, Ingeniería de Telecomunicaciones e Industriales, CC. de la Información...) se concentre casi un tercio de toda la población universitaria. Y ridículo ya que se exija para cursar Enfermería la misma calificación en las pruebas de selectividad que la que se pide para Ingeniería de Telecomunicaciones.

siado apelmazamiento de contenidos ya desde la Primera Enseñanza. Se orienta con claridad el sistema educativo hacia el aprendizaje, hacia la formación profesional más especializada y cualificada, desentendiéndose progresivamente de la cultura: lo importante es el conocimiento y no la formación. No por casualidad se ha podado a los programas de las viejas disciplinas tradicionales y clásicas, el núcleo de los viejos humanismos críticos.

Y todo ello sin evidenciar el nuevo modelo humano que se propicia, dejando sólo entrever que el ideal es el «técnico» que ni piensa ni cuestiona, que produce, cumple y no pregunta nunca «por qué». Hombres preparados para un mundo sin fines (del que carecen de elementos de análisis para cuestionarlo): en el que se corre y corre sin saber adónde se va, cuyo motor —puesto claramente de manifiesto en los últimos años— es el más puro de los egoísmos. ¿Para qué, en este contexto, una educación con sentido crítico? ¿Para qué una educación con sentido creativo? ¿Cómo evitar pensar que al sistema sólo le interesa generar oficinistas, funcionarios, técnicos? ¿Cómo evitar pensar que la educación es utilizada con otros fines que no son los de «interés humano y común»?

No menos preocupante es el «arrinconamiento» de la educación religiosa en un país en el que el «catalizador» de su cultura y el trasfondo de la misma es la religión cristiana y cuyas raíces se miden en el tiempo por siglos. No es menos cierto que esto se intenta ignorando el obligado acatamiento por mandato constitucional de los convenios y acuerdos internacionales firmados y ratificados en nuestra tierra. Tanto la Declaración Universal de los Derechos Humanos (10.12.1948), el Convenio para la Protección de los Derechos del Hombre y de las Libertades Fundamentales (4.11.1950), el Protocolo adicional al Convenio para la Protección de los Derechos Humanos y de las Libertades Fundamentales (20.5.1952), como especialmente el Pacto Internacional de Derechos Civiles y Políticos (19.12.1966) en su artículo 3 especifican claramente el compromiso de los Estados a respetar la libertad de padres y tutores legales a escoger para sus hijos escuelas distintas de las creadas por las

autoridades públicas y de hacer que reciban la educación religiosa o moral que esté de acuerdo con sus propias convicciones. Libertad que debe ser ejercida por todos y no sólo por determinadas familias de determinada extracción social, sin menoscabo del derecho de todos a la educación. Otra cosa es que nuestro Estado haya sido incapaz de organizar la educación como para garantizar tal derecho hasta hace escasos años, y la libertad de enseñanza. Lecciones ajenas en el mundo no faltan, independientemente de las sospechas, prejuicios y miopía con que se las observa.

Ahora bien, junto a la precedente, es preciso hacer también la siguiente reflexión. Les invito de nuevo, especialmente a los cristianos, a la reflexión y el discernimiento lúcidos: porque no todo se ha hecho bien.

Tal vez nadie niegue —como escribió Mounier hace ya más de medio siglo— que el cristianismo ha construido toda una civilización, prototipo de cualquier otra, y que ha organizado todo un mundo con instituciones, del que ha sido el principal motor. Esto es verdad; nadie medianamente lúcido lo niega, pero también es verdad que no vemos caminar por nuestras calles hoy muchos hombres revestidos de las virtudes cristianas, y mucho menos que la generalidad haga gala de ellas. Y, sin embargo, la mayoría ha pasado por nuestras aulas y recibido educación religiosa, de la que fácilmente nada quieren saber después.

Más fuerte aún es el argumento de Helder Cámara, arzobispo brasileño, utilizado por los defensores de Paulo Freire, cuando a éste se le ataca con sus mismos argumentos relativos a la educación bancaria:

*La educación que ha moldeado nuestro mundo occidental ha sido cristiana. Pero, después de veinte siglos de educación pretendidamente cristiana, el 20 por 100 de la humanidad monopoliza más del 80 por 100 del total de los recursos; consiguientemente, más del 80 por 100 de la humanidad tiene que apañárselas para vivir con menos del 20 por 100 de los recursos de la tierra.*

La cuestión es muy seria y la invitación a reflexionar sigue en pie.