

¿Qué hace la escuela pública en un mercado como este?

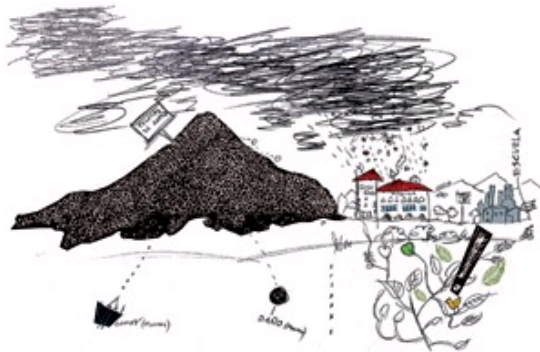
Dino Salinas

Ilustración de Mariví y Antxon

Cuadernos de Pedagogía, Nº 435, Sección Opinión, Junio 2013, Editorial Wolters Kluwer España

Dino Salinas. Facultad de Magisterio, Universitat de València. Correo-e: Bernardino.Salinas@uv.es

Mostrar/Ocultar



¿Saben? Tal y como pone de manifiesto el último informe de la Fundación Foessa, la capacidad adquisitiva de los españoles en el año pasado fue inferior a la del 2001, lo que significa que "el ciudadano español medio", ahora mismo, tiene menos poder adquisitivo que el que tenía hace diez años. Sin embargo, si abandonamos por un momento el espacio representado por "la media estadística" -casi que el único espacio del país, eso sí, virtual, donde todo se reparte equitativamente entre todos- y nos adentramos en las complejidades de la vida real, y analizamos cómo se distribuye la riqueza -y de paso, la pobreza-, nos encontramos con que, desde el comienzo de la crisis, la distancia entre los ingresos medios de los ciudadanos más ricos y aquellos que acceden a menos rentas en España se ha incrementado en un 30% (atención: es el mayor aumento de toda la Unión Europea, en concreto, el triple que la media de los 27 países).

"El retrato del 2012, en síntesis, ofrece muchas sombras desde la perspectiva de los derechos sociales y el análisis del bienestar. Se han alcanzado máximos históricos en desempleo y grandes aumentos de la desigualdad, mientras que los procesos de empobrecimiento y de inseguridad económica de los hogares españoles han llegado a un punto de difícil retorno. Los mecanismos de aseguramiento de la sociedad se han debilitado y las políticas de austeridad han generado una mayor vulnerabilidad de la sociedad española" (Fundación FOESSA y Cáritas, 2013).

Un par de datos más, de nuevo gentileza de la Fundación FOESSA...: casi un 27% de personas, en nuestro país, viven en situación de pobreza y de exclusión social; y el año pasado, el número de hogares sin ingresos por parte de ninguno de sus ocupantes fue de más de 630.000.

Ante ese panorama desolador, tanto de presente como de futuro, seguramente toca preguntarse sobre la salud y el papel que puede representar uno de los "mecanismos de aseguramiento", tal y como los define el informe, de los que dispone la sociedad para tratar la desigualdad social y la pérdida o debilitamiento de los derechos sociales; me refiero a la educación en las escuelas, esto es, la vida cotidiana que protagonizan, cada día, habitualmente de nueve a cinco, niños y jóvenes en esos lugares que llamamos Escuelas. Entiéndase que por "vida cotidiana" en "esos lugares llamados Escuelas" no hago referencia exclusivamente a los procesos de "enseñar y aprender" cosas y asuntos más o menos interesantes en el aula (¿quizás memorizar datos sobre la

riqueza fluvial de España, por ejemplo?), también incluyo los recreos, los pasillos, el comedor y sus alimentos, el transporte escolar, los recursos, los materiales, los espacios... y las relaciones con la realidad que en ellos se entabla. Y entiéndase que "Escuela" lleva la e mayúscula porque, academicismos gramaticales aparte, entiendo por Escuela aquella cuyos responsables se esfuerzan por desarrollar una educación de carácter público y con sentido de lo público. Y lo cierto es que, hoy en día y a falta de mayor recompensa, al menos el esfuerzo bien merece una mayúscula.

Bueno, pues lo primero que hay que poner de manifiesto es que resulta certera la apreciación de que los mecanismos de aseguramiento de la sociedad se han debilitado y, entre ellos, la Escuela. Los recortes -hachazos sin precedentes- que definen los ajustes que nuestro Gobierno ha presentado a las autoridades monetarias europeas prevén que en el 2015 el peso de la inversión pública en educación sea del 3,9%... Para entendernos, más o menos al nivel de hace 20 años, y para seguir entendiéndonos, lo anterior significa reducir unos 10.000 millones de euros entre el 2010 y el 2015 en dos de los pilares de los derechos sociales del país o "mecanismos de aseguramiento de la sociedad": sanidad y educación. ¿Qué son 10.000 millones de euros? Resulta difícil de imaginar... Pero, por ejemplo, esa es la cifra que hoy (en el momento en que escribo estas líneas) las autoridades europeas - monetarias, por supuesto, que son las que gobiernan- han decidido acordar para el rescate de Chipre, así que, aun resultando difícil de imaginar, debe de ser una pasta...

Si tratamos de resumir, simplificándolas, las consecuencias de la situación dibujada, apuntaríamos hacia un creciente empobrecimiento, estratificación económica alarmante y futuro un tanto pesimista y especialmente incierto. Wilkinson (1996), en un capítulo titulado "Cómo mata la sociedad", constata que las sociedades más prósperas no son las que tienen mayor riqueza "por término medio", sino las que presentan menos desigualdades sociales y económicas, y concluye con la aseveración de que cuando las personas, muchas personas, tienen un sentimiento dominante de desesperación, desamparo, precariedad..., se atrofia el sentido de pertenencia a la comunidad e incluso la valoración de uno mismo como ser humano. Cualquiera, en estos momentos, puede percibir cómo se va debilitando "el seguro" de protección que representaba el Estado y que nos "visibilizaba" como personas y como ciudadanos, y poco a poco nos vemos abocados hacia un terreno aparentemente baldío, pero perfectamente abonado para ir configurando en el imaginario social la presencia del miedo, miedo al futuro, miedo frente a la inseguridad, sensación de desamparo social, sensación de invisibilidad... Y ya se sabe, tal y como señala Bauman (2011), la semilla del miedo produce cultivos abundantes en la política y en el comercio, además de -y esto no es de Bauman- la necesidad de renovar el material antidisturbios de las fuerzas de seguridad del Estado...

"El gasto en material antidisturbios y equipamiento de protección de la Policía Nacional se multiplicará 18,8 veces en el 2013, un 1.780% más, según recoge el Proyecto de Presupuestos Generales del Estado para el próximo año" (González, 2012).

Lo público de la escuela

Aquello que hace "pública" a una Escuela es su esfuerzo visible -en el sentido de transparente, sin ambigüedades, más o menos coordinado y sometido a discusión crítica (parafraseando a Stenhouse)- por ir haciendo partícipes a niños y niñas de su condición de ciudadanos protagonistas de su vida. Eso, a través del aprendizaje de competencias y conocimientos de fundamentación racional derivados de las ciencias, las humanidades y las artes, de competencias para integrarse y participar con fundamento en la vida social, de habilidades y conocimientos para entrar y progresar en el mundo laboral... Y también forma parte de "lo público" de una Escuela la construcción de la perspectiva de que un futuro mejor es posible (no solo que es posible, sino que "para eso estamos").

En nuestro país, todo eso que hace "pública" a una Escuela, y especialmente a la escuela pública, deriva, a diferencia de otros países del entorno, de un largo, larguísimo, proceso de construcción social. Este proceso nos garantiza (mejor, trata de garantizarnos), como colectivo social, no la igualdad (a estas alturas se acabaron las ingenuidades), sino que trata de asegurarnos la existencia de un espacio, con sus normas, rutinas, formas de relacionarse y principios éticos que, al menos, tiende a corregir las desigualdades de partida en el sentido de ofrecer instrumentos y oportunidades para superar obstáculos y dificultades que

permitan acceder a una vida digna y a cierta prosperidad económica. Y ese espacio siempre lo ha garantizado el Estado, tanto en la regulación de los derechos y deberes de las personas que constituyen la comunidad en la que se encuadran las escuelas, como en la financiación y distribución presupuestaria de las mismas, basado en el principio de solidaridad compartida y obligatoria (ya saben... el asunto de los impuestos).

Sin embargo, ¿qué pasa con la Escuela cuando esos principios de regulación y solidaridad se socavan en la medida en que el propio Estado se ve imposibilitado de proporcionar ni siquiera lo que hasta ahora venía garantizando?, ¿qué pasa cuando a los derechos de los niños y niñas menores de 3 años, o con necesidades educativas especiales, o de cualquier niño a recibir una enseñanza en un espacio digno, dejan de identificarse como derechos propios de la ciudadanía, ganados a pulso, y son definidos desde el ámbito político como privilegios de un "Estado de bienestar" que solo fue una ilusión pasajera, a todas luces inasumibles en nuestro nuevo "Estado del mercado"? Finalmente: ¿qué hace la escuela en un mercado como este?

Bueno, pues pasa que seguramente resultaría conveniente "resituarse" el papel de lo público de la Escuela y tratar de definir, concretar y financiar cuál es el papel que, ahora más que nunca, debería cumplir la Escuela, al menos la escuela pública, en cuanto a proporcionar al segmento más desfavorecido de la población las oportunidades educativas, los instrumentos y las tecnologías para acceder a formas de conocimiento de otras realidades (por supuesto, a través de las matemáticas, la lengua, la geografía - con sus ríos-, la educación física...) más allá de las que se pueden encontrar e imaginar desde el castigado imaginario familiar. A eso a veces se le ha llamado educación compensatoria, pero tampoco hay problema en denominarlo justicia social. Es más, desde una perspectiva neoliberal, hasta podría designarse como "ingeniería social para un futuro más productivo", o mejor aún: "optimización de *inputs* para una mayor eficacia de *outputs*".

Sin embargo, en la realidad, en este punto -qué hace la Escuela en un mercado como este- nos encontramos ante un hecho singular. Cuando los "hachazos" sobre la Escuela, y en especial sobre la escuela pública, son más duros, cuando las condiciones de trabajo de los docentes empeoran, cuando más evidente resulta que las cada vez mayores desigualdades sociales en nuestro país llevan aparejadas cada vez mayores desigualdades escolares (entre escuelas y en el interior de las mismas), es entonces cuando el Gobierno insiste en poner en marcha un proceso de rendición de cuentas a través de "pruebas diagnósticas", y ello en paralelo -no es casual, aunque sí causal- al proceso de unificar distritos escolares, de tal forma que se facilite al máximo "el derecho a la libertad de elección de centro por parte de las familias".

El asunto es relativamente sencillo... Sustituycamos "solidaridad obligatoria" por la cultura del individualismo posesivo, es decir, por el "sálvese quien pueda" (quien pueda pagar, se entiende) y "regulación" por "leyes del mercado".

Algunas de las "perlas" que sustentan ese "cambio de paradigma":

- Todos nacemos iguales, pero desarrollamos talentos "naturales" diferentes. El problema de la escuela es proporcionar a los "talentosos" el acceso a la "pista rápida" del conocimiento, ello a costa de ir dejando de lado a las mediocridades exentas de talento natural. Los centros de excelencia vendrían a ser los depositarios de la agrupación de talentosos.
- Para desarrollar el talento es necesaria la cultura del esfuerzo, una cultura que no duda en recuperar viejos modelos de memorización de datos, informaciones y contenidos que, paradójicamente, nos dejan en la cuneta de los principios de la enseñanza europea más basada en una concepción de competencia como "capacidad de desenvolverse en situaciones significativas" que en la capacidad de memorizar datos, hechos y dichos.
- Los niños con dificultades retrasan al resto. Esto es posible que ocurra en una clase de 30 niños y niñas y sin ayuda alguna de otros profesionales. Lo más chocante es que, hasta el momento, es la escuela pública la que más y mejor ha garantizado el tratamiento individualizado de esos niños y niñas y su derecho (y el de sus compañeros y compañeras) a vivir y convivir con niños y niñas de su misma edad, entre otras cosas porque ha sido la escuela pública la que ha contado con los mejores recursos para hacerlo.
- "El Estado no es el dueño de la escuela", "estatalizar la escuela va en contra de los derechos fundamentales de la persona y de las

familias", "lo lógico" en un estado libre y democrático de derecho, y dentro del régimen constitucional español, es que "se facilite y se abra la posibilidad de la escuela concertada" (cardenal Rouco Varela en http://www.forumlibertas.com/frontend/forumlibertas/noticia.php?id_noticia=25195).

- Por último, el Estado no es el responsable del bienestar de los ciudadanos, sino que ellos mismos, mediante el esfuerzo (el discurso del esfuerzo), deben procurarse una vida de bienestar y comodidad.

En el ámbito escolar, excelencia, logro y libertad de elección se constituyen en los conceptos clave, las llaves maestras con las que, parece ser, la Escuela ha de bregar con las desigualdades y desequilibrios que tras cada niño o niña van cruzando con más frecuencia sus puertas. Y es que ¿quién puede discutir, ni siquiera poner en duda, que lo mejor que le puede ocurrir a una escuela es que sea excelente? y ¿quién en su sano juicio no optaría por llevar a sus hijos a esa escuela excelente en lugar de a una que no lo es?

De acuerdo, el problema consiste en delimitar el concepto de "escuela excelente". Vamos a lanzar algunas posibilidades a modo de hipótesis:

- a) Una escuela excelente es aquella que se alimenta (perdón por la expresión, pero resulta tremendamente gráfica) exclusivamente de "alumnos y alumnas excelentes". El 6 de abril del 2011 se podía leer en el diario El País: "La Comunidad de Madrid contará el próximo curso, si Esperanza Aguirre gana las elecciones autonómicas, con un 'Bachillerato de Excelencia', al que podrán acceder los alumnos que hayan finalizado la Educación Secundaria Obligatoria (ESO) con mención honorífica, es decir, con más de un ocho de nota de media, según ha anunciado esta mañana la presidenta regional. Estudiarán en un centro exclusivo donde recibirán una enseñanza 'más exigente', es decir, un paso más en la separación de estudiantes que defiende Aguirre. Sus profesores también serán 'los mejores' de la región y recibirán su plus por dar clase a los alumnos más listos."
- b) Una escuela excelente es aquella que ha recibido un certificado de excelencia (por ejemplo, el modelo de excelencia EFQM, ISO 9001...).
- c) Una escuela excelente es aquella que, con la participación de familias, profesores y niños, se esfuerza cada día, desde su proyecto educativo, en propiciar el aprendizaje de competencias y conocimientos de fundamentación racional derivados de las ciencias, las humanidades y las artes; de competencias para integrarse y participar con fundamento en la vida social; de habilidades y conocimientos para entrar y progresar en el mundo laboral... Y lo hace desde una perspectiva compartida de que un futuro mejor es posible. En estos momentos, especialmente, forma parte sustantiva de la excelencia de algunas escuelas la manera en la que los profesionales de la misma afrontan los problemas derivados de las angustias, depresiones, vulnerabilidad y precariedad de las familias y que los niños traen "en sus mochilas" cada mañana. A propósito: ¿sabían que en el curso 2009-10 el porcentaje de niños y niñas con necesidades educativas especiales en Educación Primaria fue del 2,4% en los centros públicos, del 1,4% en los concertados y del 0,2% en los privados no concertados?
- d) Por último, una escuela es excelente si, aplicada una prueba diagnóstica a sus alumnos y comparando los resultados con otras escuelas y otros alumnos, la media de las puntuaciones están, por ejemplo, por encima del percentil 75.

De las posibilidades anteriores es la última la que, aparentemente desde nuestro Gobierno, ofrece unas mayores ventajas. La utilización de pruebas diagnósticas nos permite puntuar a todos los niños y niñas desde la misma prueba, con las mismas preguntas, independientemente del colegio, el sexo, la religión, la raza o la extracción social... ¿Puede haber algo más democrático (además de objetivo y, por tanto, científico)? Pero es que aún hay más, las ventajas no se acaban ahí, por si fuera poco, "no solo se evalúa a los alumnos sino también a los docentes y centros", tal y como ha señalado el máximo responsable del ministerio del

que dependen las escuelas en nuestro país, de tal forma que con una prueba diagnóstica matas tres pájaros de un mismo tiro: calificas a alumnos (y los puedes clasificar), calificas a profesores (y los puedes clasificar) y calificas a centros (y los puedes clasificar). Y por último, resulta conveniente no olvidarlo, esas clasificaciones, cuando se hagan públicas, serán un instrumento inestimable en manos de las familias para, al calor de la mesa camilla en una lluviosa tarde de otoño, tomar decisiones sobre el colegio al que se matriculará a la nena el curso que viene.

Ya que estamos, según uno de los últimos informes de la OCDE, *Equidad y elección de centro*, elaborado por Pauline Musset, si esa familia sentada a la mesa en una lluviosa tarde de otoño es de recursos económicos elevados y además con estudios será más propensa a ejercitar la libertad de elección del colegio al que quieren llevar a su hija que una familia con iguales derechos pero con escasos recursos económicos y escasos estudios. "Los padres con más nivel educativo tienen las herramientas y la capacidad social de elaborar una estrategia más efectiva para llevar a sus hijos a las escuelas preferidas" (p. 35).

¿Quién engañó a Diane Ravitch?

Perdonen -y que perdone Ravitch- el título facilón del epígrafe (en referencia a una película de parecido título). Explico: Diane Ravitch ha sido una de las personas más influyentes en la política educativa de Estados Unidos durante los mandatos de Bush y Clinton (entre 1997 y el año 2004). Nombrada subsecretaria de Educación con Bush y miembro del Consejo Nacional de Evaluación con Clinton, fue una de las especialistas responsables de la utilización de lo que aquí denominamos "evaluaciones diagnósticas", es decir, pruebas objetivas que se generalizaron a lo largo de las escuelas del país con el objetivo de medir, comparar y, por supuesto, elevar la calidad educativa, y ello bajo la filosofía del papel fundamental del libre mercado y libre elección de centros para la mejora del sistema educativo estadounidense y sus escuelas. Y también fue promotora de las escuelas de excelencia y una firme defensora del programa No Child Left Behind ('Que ningún niño se quede atrás').

Ravitch publicó en el 2010 un libro titulado *The Death and Life of the Great American School System: How Testing and Choice are Undermining Education*, donde analiza el gran fracaso que, en su opinión, está siendo para el sistema educativo de su país la aplicación de gran parte de las políticas a las que había estado dando cobertura desde su posición de política y asesora.

Entre otros aspectos, señala que "aprobar" la prueba diagnóstica se ha convertido en la finalidad básica de muchos maestros y directores escolares, y ello por simple supervivencia profesional y mantenimiento de los propios centros escolares. En ese sentido, para muchas maestras y maestros, el problema de "enseñar" se ha transformado en el problema de "cómo enseñar a que superen la prueba". Las asunciones que, apunta Ravitch, daban cobertura a la creencia de que las pruebas diagnósticas mejorarían las escuelas eran, entre otras: a) hacer públicas las puntuaciones de los centros supondría un acicate para la reforma de las escuelas; b) "señalar" y "avergonzar" a las malas escuelas y malos profesionales les "motivaría" a mejorar; c) las puntuaciones deficientes son consecuencia de maestros y directores deficientes y vagos, por tanto, la amenaza de la pérdida del puesto de trabajo derivaría en una mayor eficacia y diligencia profesional; d) las puntuaciones elevadas en las pruebas diagnósticas son sinónimo de "buena educación".

Al cabo de los años, la conclusión de la señora Ravitch es: "Una buena educación no puede conseguirse mediante una estrategia que somete a pruebas diagnósticas a los niños, avergüenza a los maestros y cierra las escuelas" (p. 115).

Lo cierto es que hacer pruebas diagnósticas no es el problema, incluso es de justicia reconocer que las pruebas que dan lugar al llamado Informe PISA, dentro de sus limitaciones metodológicas, tratan de evaluar competencias, es decir, la capacidad de entender y resolver problemas y situaciones aplicando conocimiento, no la de recordar hechos y datos o aplicar algoritmos en la resolución de problemas con una única solución. Las pruebas diagnósticas también pueden tener utilidad en delimitar los aspectos relativos a dónde realmente conviene dedicar mayores recursos para mejorar las condiciones de enseñanza, reforzar equipos docentes o innovar.

El problema es la utilización torticera de los resultados de esas pruebas. ¿Saben lo que cuenta Ravitch en su libro? Pues que en el año 1999 una comisión del National Research Council (algo así como el Consejo Nacional de Investigación) señaló en un informe

que las pruebas diagnósticas que se estaban utilizando no eran infalibles, y que "una puntuación en una prueba no es una medida exacta del conocimiento o competencias de un alumno" y, por tanto, advertía sobre la gravedad de tomar decisiones drásticas que tuvieran un efecto importante sobre la persona que hubiera hecho la prueba. Solo dos años después, señala Ravitch, se aprobó una ley que establecía severas consecuencias no solo para quienes no superaban las pruebas, sino también, de paso, para sus maestros y sus centros. De hecho, para acabar de enterrar el valor del informe del National Research Council, en el 2009, desde la presidencia de Estados Unidos se proponía a los estados la evaluación de los maestros a partir de los resultados de las pruebas diagnósticas de sus estudiantes. Hay una viñeta por la red en referencia a las consecuencias de esta política en la que se puede ver a una maestra frente a su grupo de niños y niñas en clase, en la pizarra está escrito el eslogan: "Que ningún niño se quede atrás", y una de las niñas pregunta: "¿Este es el examen para examinarnos del examen que comprueba si estamos preparados para el examen?".

"Las políticas que se siguen hoy no es probable que mejoren nuestras escuelas. Es más, gran parte de lo que exigen ahora los políticos es muy fácil que haga que las escuelas sean menos efectivas y que degrade aún más la capacidad intelectual de nuestra ciudadanía. Las escuelas seguro que serán un fracaso si los estudiantes se gradúan sabiendo cómo escoger la casilla correcta de entre las cuatro que ofrecen las preguntas de opción múltiple de un examen, pero sin saber llevar vidas gratificantes, ser ciudadanos responsables y tomar buenas decisiones para sí mismos, sus familias y nuestra sociedad" (p. 216).

A modo de nota final

Solo esto: frente al miedo, la ignorancia y la precariedad de los tiempos que corren, opongo la competencia profesional de muchas, la mayoría, de las maestras y maestros que acompañándolos en su período de prácticas profesionales son capaces de hacer entender a mis estudiantes de Magisterio el inmenso valor de la aventura consistente en tratar de comprender y transformar el mundo, cada día, en su aula. Esa es otra manera de continuar manteniendo la mayúscula en la palabra Escuela.

Permítanme finalizar con una vieja viñeta que ya publicó *Cuadernos* hace años:

Mostrar/Ocultar



Para saber más

Bauman, Zygmunt (2011): *Daños colaterales. Desigualdades sociales en la era global*. Madrid: Fondo de Cultura Económica.

Fundación Foessa; Cáritas (2013): *Análisis y perspectivas 2013. Desigualdad y derechos sociales*. Madrid: Cáritas Española.
Disponible en: http://www.foessa.es/publicaciones_compra.aspx?Id=4556&Idioma=1&Diocesis=42

González, Javier (2012): "Aumenta un 1.780% el gasto en material antidisturbios y protección", en *El Mundo* (5 de noviembre).
Disponible en: <http://www.elmundo.es/elmundo/2012/10/30/economia/1351613307.html>

Musset, Pauline (2012): "School Choice and Equity: Current Policies in OECD Countries and a Literature Review", en *OECD Education Working Papers* (OECD Publishing), n.º 66. Disponible en: <http://dx.doi.org/10.1787/5k9fq23507vc-en>

Ravitch, Diane (2010): *The Death and Life of the Great American School System: How Testing and Choice are Undermining Education*. Nueva York: Basic Books.

Wilkinson, Richard G. (1996): *Unhealthy Societies: The Afflictions of Inequality*. Londres: Routledge.