

José Antonio Mérida Donoso

Educación en la libertad o en la obediencia

La disyuntiva de ayer y hoy desde un acercamiento a los problemas estructurales en la educación

Una ley que cuente con todos los agentes educativos

En 1985, la ley orgánica del 3 de Julio reguladora del derecho de la educación ponía las bases de lo que posteriormente supondría la LOGSE 1/1990, el 3 de octubre. Según esta ley, como la mayoría de sus análogas europeas, el Sistema educativo deberá ofertar a los ciudadanos los elementos necesarios para aprender conceptos, principios, procedimientos y actitudes que les sirvan de base para desenvolverse en el mundo actual, lo que en sí supone un nuevo tipo de exigencias en contenidos relevantes que no están expresamente recogidos en las áreas del currículo, surgiendo así lo que se conoce por temas transversales, marco ideal para diseñar y programar aspectos del mundo actual: la educación moral y cívica, para la paz, para la salud y la educación sexual, en igualdad de oportunidades en ambos sexos, ambiental y en comunicación.

De ello se derivaba un intento de fomentar actitudes de respeto hacia todas las personas, independientemente de su condición social, sexual, racial, o sus creencias, la solidaridad con los colectivos discriminados y, en fin, la valoración del pluralismo y la diversidad. Posteriormente, la Ley Orgánica de Calidad de la Educación (LOCE 2002), la Ley Orgánica de Educación (LOE 2006) y finalmente, la Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE, 2013), han supuesto modificaciones pero en teoría manteniendo estos baluartes, por lo que se podría deducir una paulatina mejora. Sin embargo, al margen de los avances y los retrocesos de ciertos cambios fundamentales en algunos aspectos como el de religión y la transformación de Educación para la ciudadanía, lo cierto es que el conjunto de las leyes nunca ha supuesto un cambio en su perspectiva fundamental. Las leyes educativas se siguen haciendo “desde arriba” sin consenso ni acuerdos con las comunidades educativas, los verdaderos agentes implicados y por ende los mejores expertos. Algo que, en esencia, menoscaba la inclusión desde su propio marco teórico.

Educación en una ética laica y universal: Los Derechos Humanos

Así las cosas, hoy como ayer, aunque con diferencias significativas, el profesor continúa con un currículo que, por más o menos libre que sea en su planteamiento, le viene impuesto, conforme al magisterio de unas asignaturas que al alumno-a le devienen ajenas a la realidad cotidiana que vive. Se sigue pues sin abordar las posibilidades de un currículo más abierto que garantice una misma dirección —objetivos, contenidos y metodología— como concreción pedagógica de una sociedad empeñada en hacer suya de una vez por todas una ética laica universal, tal y como suponen los DDHH, capaz de apostar de una vez por todas por el espíritu crítico. Temas tan fundamentales como la igualdad de género, los refugiados, la responsabilidad medioambiental o la injusticia social se vinculan solo a asignaturas de una hora semanal como valores éticos. Mientras el talante de una ética comunitaria, que aborde modelos solidarios enseñe estos valores solo en asignaturas de una hora semanal, la educación *cojeará*. Es necesario efectuar una transversalidad en otras asignaturas, a pesar de la dificultad que pueda generar la cantidad de

temario existente en las programaciones, fruto precisamente de la ausencia de consenso con el profesorado a la hora de dictaminar las leyes.

Lo cierto es que, a diferencia del ajuste curricular de 2009 —el cual incluía los objetivos transversales con los de cada una de las asignaturas— el nuevo currículum solo lista los Objetivos de Aprendizaje Transversal. Se deja así a los equipos docentes la labor de planificar la inclusión de esta ética en el aula. Al margen de la profesionalidad del profesorado, esta realidad, más que implicar una necesidad formativa por parte del profesorado, supone un ajuste en la programación. Para lograrlo adecuadamente, es necesario atender a una inversión que genere unos signos de calidad propios en las escuelas estatales; un análisis crítico de las propuestas neoliberales que atienda a la diversidad no solo desde pretendidos marcos teóricos sino desde la economía y, en definitiva, un sinfín de apuestas e inversiones que en esencia se fundamentan en la idea querer transmitir realmente una ética crítica con el cómo, porqué y para qué me comporto/nos comportamos en la sociedad.

Necesidad de inversión

En las orientaciones para la planificación del aprendizaje se recoge la importancia de la atención a la diversidad como eje fundamental, algo que desde los DDHH supone un elemento fundamental, en tanto en cuanto la diversificación no implica solo determinadas desventajas en el aprendizaje, sino más bien asumir que todo estudiante es único, con sus distintas capacidades e intereses y su idiosincrasia particular. No nos engañemos: apostar por educación no solo es modificar leyes permitiendo un mayor o menor peso a aspectos religiosos-laicos o a las lenguas propias de las comunidades autónomas —que también—, tal y como tiende a suceder en el Estado conforme al gobierno que preside, sino permitir la configuración de una red de sociedades e instituciones docentes y culturales que promuevan el debate teórico: más formación y más profesorado. Dicho de otra manera, hace falta inversión. Qué mayor falacia, por poner un ejemplo, que implementar el bilingüismo si no se fomenta una formación académica y didáctica del profesorado. Eso, claro está, implica dinero y no palabras y rótulos huecos. De igual modo ocurre con la inclusión y la diversificación. Bajo las directrices de recortes educativos, sin una redistribución de los alumnos que precisan una atención educativa especial entre todos los centros que reciben fondos públicos y con clases superpobladas, en el mejor de los casos seguiremos con una educación deficiente. En este marco, cualquier planteamiento teórico que pretenda mejoras se quedará en eso... en una mera propuesta o, en el mejor de los casos, será llevado a la práctica de manera puntual, incompleta y bajo el peso del sobreesfuerzo del profesorado.

Diversificaciones y PMARES

Respecto a las adaptaciones curriculares, ciertamente éstas se llevan a cabo pero al margen de la gran profesionalidad de muchos docentes. Si la estructura no es la adecuada parece imposible generar una verdadera educación inclusiva. Para atender a las necesidades de aprendizaje de todos los niños, jóvenes y adultos, con especial énfasis en los que son vulnerables a la marginalidad y la exclusión social, es necesario luchar contra un sistema que marca a las personas y las segrega o escoge. De ahí que en teoría siempre se pretenda evitar separar a los estudiantes que van bien por un lado y los que van un poco peor por otro, sino hacer desdobles y dividir el grupo, con el fin de mezclar el tipo de alumnado. Pero en esencia, para que unos tiren

de otros hacen falta más profesores contratados, esto es, más dinero. A día de hoy se mantiene la posibilidad de seguir haciendo grupos específicos con un determinado tipo de alumnado pero con una limitación de horas importantes y destinado sobre todo a repetidores para el refuerzo y desarrollo de materias troncales, priorizando Lengua y Literatura, Matemáticas y Lengua Extranjera. Por su parte, con la nueva ley, PMAR ha sustituido la diversificación, dirigida en su origen a los alumnos que no lograban seguir el ritmo, comenzaba en 3º y terminaba en 4º de la ESO, con lo que conseguían el título en caso de aprobar. Ahora se adelanta un curso, en 2º, y termina en 3º, por lo que después estos alumnos tienen que volver a los itinerarios establecidos para 4º (enseñanzas aplicadas o enseñanzas académicas) con el resto, sin adaptaciones ni ámbitos de conocimientos sino por asignaturas, provocando un evidente desfase que tiende a generar el abandono. Así, si antes la Diversificación permitía recuperar cierta autoestima en los alumnos, incluso, permitiendo que algunos se embarcaran en Bachillerato y enseñanzas Universitarias —a mi experiencia profesional me remito—, ahora la baja autoestima vuelve a aflorar en 4º de la ESO.

Problemas estructurales

Cabe finalmente recordar que los problemas de la educación en su parte fundamental son de corte estructural. En el mundo dicotómico que se pretende imponer como válido, el de triunfadores luchadores frente a los perdedores, tildados de inconstantes y perezosos, se anula cualquier realidad que vaya en contra de este modelo unívoco y monolítico anclado en una ficticia idea de libertad. Se trata de una estructura díscola con los DDHH, ya que evidentemente el mundo del capital, en el que se incluyen los mejores, considerados “triunfadores” por la sociedad, no tiende a vincularse a valores éticos. La ley del capital básica “el capital atrae al capital” hace difícil que se gesten competitividades justas. La pretendida mano invisible del Estado se alía con el neoliberalismo cuando el derecho a la educación significa que nadie puede impedir a una persona que se eduque, pero no que esta educación sea de calidad. Pero más allá de esto, un mundo de individualismos olvida la importancia de la comunidad, el aprendizaje del *todos somos imprescindibles*. Algo que se aprecia en el propio profesorado, al aparecer constantes *gurús educativos* subrayados por encima del resto del profesorado, como si solo ellos intentaran generar modelos interactivos en clase. “Recetas mágicas” educativas que se venden desde el individualismo y que, en suma, encierran un menoscabo a la comunidad educativa, cuando no cierto desprecio al trabajo realizado desde hace muchos años por numerosos profesores y profesoras. De igual manera la competitividad insana se instaura en las aulas y el alumnado sufre en su autoestima al compararse con sus compañeros-as. Para acabar con el individualismo es necesario que las familias se impliquen y, por ende, que se conciencien de esta realidad social en la que tan solo se subrayan valores individuales y no comunitarios.

Conclusiones

La ética y el derecho a la educación que se desprende de los DDHH se desgranar en una educación gratuita y obligatoria para todo ciudadano, con una educación secundaria accesible, sin distinciones, un acceso equitativo a la educación superior y una responsabilidad de proveer educación básica a los individuos que no han completado la educación primaria. Del mismo modo, aunque estos derechos fijan unos estándares mínimos, una ética universal laica que necesariamente tiene que ser enseñada y transmitida, el hecho de que la educación obligatoria sea aceptada por los Estados no menoscaba su poder de ideologización a través de ella, tal y

como nos ha enseñado la historia de la educación. De ahí que no sorprenda que ciertas clases sociales más marginadas tengan un camino más difícil para llegar a una educación adecuada. Falta pues la perspectiva de educación integral para que no sólo se legitime, sino que se universalice y se exporte más allá de las fronteras de todo derecho positivo, una perspectiva crítica y autónoma que configure personas pensantes, heterogéneas y críticas. Tal y como recordaba María Montessori, la primera tarea de la educación es agitar la vida, pero dejándola libre para que se desarrolle. De lo contrario, cualquier desarrollo del pensamiento se encaminará hacia una obediencia pasiva, sumisa y acrítica.

[José Antonio Mérida Donoso es historiador y filólogo, profesor de la Universidad de Zaragoza y de educación secundaria.]