

Viva la ignorancia. El fracaso de la educación en España

Posted on 1 de septiembre de 2007 by Fernando Eguidazu

Una educación universal y de calidad es condición necesaria no sólo para el progreso económico de un país, sino también para la cohesión social, la igualdad de oportunidades, el desarrollo cultural y el enriquecimiento de la actividad política. Pocos, pienso yo, estarían en desacuerdo con esta opinión. Como tampoco creo que lo estarían con la impresión de que nuestro actual sistema educativo deja mucho que desear.

Se escribe mucho, y con razón, de los mediocres avances de España en materia de innovación y tecnología, de la mala adecuación de la oferta de nuevos graduados a las necesidades de las empresas, o de la alarmante escasez de vocaciones empresariales, todos ellos problemas graves cuya raíz se encuentra fundamentalmente en el sistema educativo. La primera mirada de alarma suele dirigirse, lógicamente, a la enseñanza superior. Y lo que vemos en la universidad española no incita ciertamente al optimismo. Unas universidades más parecidas a negociados ministeriales que a entidades autónomas, con un profesorado endogámico y poco motivado, y enmarcadas en un sistema aparentemente orientado a procurar que todas ellas ofrezcan un nivel de calidad homogéneo (y en consecuencia, bajo), y no a que compitan por la excelencia: ésta parece ser, en buena parte, la radiografía -desde luego, esquemática- de nuestro entramado universitario.

El cuadro se complica aún más como consecuencia de los excesos del sistema autonómico. Da la impresión de que todas las comunidades autónomas han decidido tener su propia universidad con absolutamente todas las titulaciones posibles (pretensión que con frecuencia se observa también en cada provincia, e incluso en cada ciudad). Y ello no sólo en aras del prestigio (no ser menos que la comunidad vecina), sino por la sospecha, no mal fundada, de que sus naturales se verían postergados en el acceso a las universidades de otras comunidades.

Ello ha llevado a una proliferación de centros universitarios que, en buen número de casos, ni son capaces de disponer de un profesorado de cierto nivel, ni pueden ofrecer, por tanto, una calidad de enseñanza adecuada, ni resultan siquiera viables por número de alumnos.

Según el *Atlas digital de la España universitaria* Atlas digital de la España universitaria, dirigido por Pedro Reques (Universidad de Cantabria), en colaboración con el Consejo de Coordinación Universitaria y la Conferencia de Rectores., el descenso del alumnado

universitario de estos últimos años, unido a la proliferación de centros universitarios y de titulaciones (más de 2.200 actualmente), ha reducido la media de alumnos (alrededor de 70, según la Conferencia de Rectores) muy por debajo de la cifra que se considera como mínimo de viabilidad (alrededor de 125 por titulación).

Si la media es ya de por sí baja, algunos casos concretos bordean el ridículo: nueve alumnos de nuevo ingreso en la titulación de Filología Gallega de la Universidad de La Coruña y diez en la de Vigo; en la titulación de Humanidades, seis nuevos alumnos en la Universidad de Córdoba y cuatro en la de Huelva; en la titulación de Filología Clásica, nueve alumnos en la Universidad de Cádiz y once en la de Extremadura; o en Matemáticas, nueve en la Universidad de Almería y diez en la de La Rioja. Datos, todos ellos, reproducidos en la prensa. Véase, por ejemplo, ABC, 23 de enero de 2007, y www.abc.es/sociedad..

Con todo, no son los males de la universidad, con ser graves, y con serias consecuencias para la economía y la sociedad españolas, nuestro problema principal. El problema más grave se encuentra en los niveles anteriores, en la enseñanza básica y secundaria. Se quejan los profesores universitarios, y es de temer que con razón, del penoso nivel educativo de los estudiantes salidos de secundaria que acceden a la universidad. Parece como si el sistema educativo español se hubiera convertido en una mera fábrica de títulos en la que el nivel de conocimientos de los titulados no tuviera importancia.

Los males de la educación básica y secundaria han sido, y son, objeto de bastantes estudios en los últimos tiempos. Recientemente algunos *think tanks*, como el Círculo de Empresarios, se han pronunciado sobre el tema con diagnósticos y propuestas de solución, en documentos de recomendable lectura. Informe Círculo sobre la economía española. Cómo garantizar el futuro, obra colectiva de Fernando Fernández Méndez de Andrés, Inmaculada Gutiérrez, Javier Martínez Arévalo, Jaime Requeijo, Belén Romana, Juan José Toribio y María Jesús Valdemoros (Círculo de Empresarios, julio de 2006); Hacia un nuevo sistema educativo. Bases para la mejora de la enseñanza obligatoria (Círculo de Empresarios, junio-julio de 2006). Los textos de ambos documentos pueden encontrarse en www.circulodeempresarios.org..

Los datos publicados sobre la calidad de la enseñanza obligatoria en España son preocupantes. Según cifras oficiales, la tasa de abandono de estudios (fracaso escolar) en la enseñanza obligatoria es en España (las cifras son del año 2002) del 29%, la segunda más alta de la Unión Europea, y un 75% superior a la media de ésta, que se sitúa en el 16,5%. Porcentaje de población entre dieciocho y veinticuatro años que no ha completado los estudios secundarios y que no está siguiendo ningún estudio-formación (datos del Ministerio de Educación en 2004 y de la Caixa).. Según el informe PISA de la OCDE del año 2003 Este informe evalúa el nivel de competencias básicas en matemáticas, lectura y ciencias de los

alumnos de quince años (límite de la enseñanza obligatoria) en cuarenta y dos países., la puntuación media de los estudiantes españoles de quince años en matemáticas, comprensión lectora, ciencias de la naturaleza y capacidad para resolver problemas era no sólo inferior a la media de la OCDE, sino cercana además a la puntuación más baja. El cuadro anexo indica las puntuaciones españolas en comparación con la media de la OCDE (exceptuados Turquía y México) y las puntuaciones más altas y bajas obtenidas por los demás países.

Estos son datos que debieran llevar a reflexión, y ciertamente lo hacen, aunque al parecer las discrepancias respecto al diagnóstico y las soluciones son notables. Haciendo trazo grueso, el análisis enfrenta a quienes sostienen que el problema reside en un insuficiente gasto en educación (la solución, por tanto, es gastar más) y quienes afirman que los males están en el propio sistema educativo. Decía Woody Allen que «los problemas económicos son muy fáciles de resolver: sólo se necesita dinero». Es broma. Sólo que algunos en España –y no sólo en España– parecen compartir tan bobo análisis. Como si el mero incremento de recursos públicos (y no digo que no sea necesario) bastase para resolver el problema, sin tener en cuenta ni la forma en que se gasta ni la eficiencia del gasto.

Los libros objeto de esta recensión son dos lamentos apasionados sobre el desastre educativo en España. No contienen datos ni estadísticas, sino tan sólo argumentos. Sin duda piensan los autores que las cifras objetivas, suficientemente difundidas (como las anteriormente citadas) son prueba más que concluyente de que nuestro sistema educativo adolece de graves problemas estructurales.

Alicia Delibes tiene la suficiente experiencia como docente para saber de lo que habla. Su libro podría inscribirse en el noble género de la diatriba o, por usar una palabra menos radical, de la denuncia. Para ella, aunque parte del problema venga de atrás, lo principal de nuestros males proviene de la Ley Orgánica General del Sistema Educativo (LOGSE) de 1990, y del giro radical –y excesivo– que se dio a la estrategia en materia de educación con respecto al sistema anterior. Éste era evidentemente culpable de importantes defectos, pero quizá no fuera descartable en su totalidad.

«¿Cuándo se jodió el Perú?», se preguntaba Vargas Llosa en *Conversaciones en la catedral*. ¿Y cuándo le sucedió eso mismo a nuestro sistema educativo?, se pregunta a su vez Alicia Delibes. Que el franquismo fuera una dictadura detestable es algo fuera de discusión entre demócratas. Pero del franquismo, por fortuna, ya nos hemos librado. Quizá nos convendría empezar a librarnos también del antifranquismo. Al menos de ese antifranquismo indiscriminado que lleva a efectuar giros de 180 grados y a derruir y demonizar todo cuanto en aquella época se hiciera, sin analizarlo siquiera, como si el mero hecho de proceder de

entonces lo convirtiera sin más en reprochable. Siguiendo tan extremo análisis, quizá debiéramos volar todos los pantanos inaugurados por el dictador, pues una política hidráulica desarrollada por tan deleznable sujeto es, sin duda, mala, y debiera, por tanto, ser borrada del mapa.

Alicia Delibes repasa, en la primera etapa de su libro, la evolución de la política educativa española a lo largo de los siglos XIX y XX, plasmada en los planes del duque de Rivas, Echegaray, Ruiz Zorrilla y la Segunda República, sin olvidar los planteamientos de educadores como Giner de los Ríos y Núñez de Arenas. Para Delibes, la historia de la estrategia educativa, en España y en Europa, es la historia de la confrontación de dos formas de contemplar la educación representadas por Condorcet y Rousseau.

Para Condorcet, la instrucción universal y gratuita sostenida por el Estado, al alcance de todos los ciudadanos, era la única forma de garantizar la igualdad real de los individuos. Pero distinguía nítidamente la instrucción, tarea del Estado, de la educación, competencia de los padres. Las ideas de Rousseau, plasmadas en su *Emilio*, iban por otros derroteros: el objetivo sería educar, no instruir. La educación es la clave del perfeccionamiento social y moral y, por tanto, sería responsabilidad del Estado, más que de los padres. Se trataría, en suma, de formar a los individuos para que fueran buenos ciudadanos. El niño rousseauiano se desarrollaría al ritmo de su naturaleza, sin someterlo a mandatos, prohibiciones ni castigos, permitiéndole aprender con su propia experiencia, acompañado del tutor o educador que fuera orientando ese proceso.

Para Delibes, en el siglo XX hemos asistido en buena medida al triunfo de las ideas de Rousseau. Para los líderes políticos españoles, desde la transición hasta nuestros días, el enemigo a batir ha sido el cliché de la educación franquista: autoritaria, memorística, trufada –además– de adoctrinamiento religioso. Sin duda los tenebrosos colegios de curas, el «la letra con sangre entra», la lista de los reyes godos y los castigos corporales son un tópico poderoso (amén de real) que ha motivado el giro radical en que aún nos encontramos. Se supone, por ende, que tal educación, aparte de autoritaria y memorística, era elitista, por cuanto no garantizaba el acceso a la educación superior a los menos favorecidos, ni aseguraba la igualdad de oportunidades a todos los ciudadanos.

Tengo dudas sobre esto último. Con sus enormes defectos y carencias (no seré yo quién los niegue), la educación tradicional ha sido en nuestro país un importante factor de promoción social. Sin duda insuficiente, y en consecuencia todo esfuerzo por universalizar la educación y asegurar una igualdad de oportunidades real y efectiva era y sigue siendo necesario. Pero quizá ello no requería un giro tan radical, y quizá no todo lo procedente de aquel sistema educativo fuera desechable.

En realidad, ya en las postrimerías del franquismo, la Ley General de Educación (LGE) de 1970, o «Ley Villar Palasí» imprimió un giro hacia el modelo igualitarista de la escuela unificada. La citada ley amplió la escolarización obligatoria hasta los catorce años, suprimió los exámenes oficiales en secundaria y extendió el ámbito de actuación de los profesores de primaria hasta cubrir el período de escolarización ampliada de los doce a los catorce años, con el consiguiente aumento del colectivo docente mediante la figura de los profesores no numerarios.

Con ello se seguía lo que se entendía que era el camino del resto de Europa, aunque ello no fuera ciertamente así. En realidad el modelo a copiar era el de la *comprehensive school* inglesa, adoptado en los años cincuenta, pero distinto del imperante en países como Alemania, Austria u Holanda.

En los años de la transición, y decididamente a partir de los gobiernos socialistas, en los años ochenta, se adoptó la filosofía de la escuela unificada, de la «comprensividad», cuya idea central era que la igualdad de oportunidades sólo sería un hecho cuando todos los ciudadanos, con independencia de su nivel económico, al terminar su etapa formativa tuvieran un mismo bagaje cultural.

Tal idea parece, en principio, inobjetable: el acceso libre y gratuito a la educación es, sin duda, requisito necesario para asegurar la igualdad de oportunidades a todos los ciudadanos, evitando que las diferencias económicas tengan como consecuencia un menor nivel educativo de los más desfavorecidos. Planteadas así las cosas, difícilmente se podrían poner reparos. Sólo que a tal planteamiento cabría objetarle que la educación, además de ser general, debería tener como elemento añadido una calidad adecuada. Lo contrario sería hacer a todos iguales en la ignorancia.

Para Alicia Delibes, el fallo en el propósito anterior reside en la vana pretensión de que la escuela tiene como misión la de limar las diferencias intelectuales entre los individuos. Que todos los ciudadanos deban tener acceso a la mejor educación posible no parece cuestionable. Otra cosa es que no todos los alumnos tienen igual inteligencia ni disposición al estudio, y que pretender anular ese hecho natural puede conducir, con la mejor de las intenciones, a igualar a todos al nivel del más torpe. Señala Delibes: «La idea de una escuela capaz de eliminar todas las desigualdades, una escuela en la que se reprima el natural sentimiento competitivo de los niños, una escuela en la que a todos se exija lo mismo sin hacer distinciones por razones de capacidad o inteligencia, una escuela en la que se aprenda a ser solidario y tolerante y en la que todos los niños sean buenos y felices resulta tan demagógicamente atractiva que, hábilmente manipulada, deja a la sociedad sin posibilidad de reacción» (p. 81).

La culminación de este camino, en el sistema educativo español, fue la Ley Orgánica General del Sistema Educativo (LOGSE) de 1990. En esencia, la LOGSE creaba una educación secundaria obligatoria (ESO), con cuatro cursos de enseñanza comunes desde los doce a los dieciséis años, terminados los cuales los alumnos podrían optar por el bachillerato (dos años) o la formación profesional. Bajo ese sistema, antes de los dieciséis años no se permitía la separación de alumnos por rendimiento escolar ni por diferencia de intereses. Los alumnos progresarían, además, al mismo ritmo. Los exámenes y las evaluaciones se proscribirían en aras de no traumatizar a los alumnos, sustituyéndose las notas y los históricos «aprobado» y «suspense» por los políticamente correctos «progresó adecuadamente» y «no progresó adecuadamente». Y se descartaría la posibilidad de repetir curso. Con este sistema, supuestamente a los dieciséis años todos los alumnos habrían recibido la misma formación y estarían en igualdad de condiciones para afrontar la vida. Obviamente –apunta Delibes–, tal sistema sólo podría sostenerse con planes de estudios ligeros, cuyo nivel de exigencia fuera tan bajo que todos los alumnos pudieran alcanzarlo.

La LOGSE creó, asimismo, una jerga propia que en ocasiones alcanza lo grotesco: comprensividad, desarrollo curricular, temporalización, secuencialización o contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales. Donde antes se hablaba del programa de una asignatura, ahora debía decirse «desarrollo curricular». Se hablaba de «materiales curriculares» y de «evaluaciones criterios o curriculares». Delibes lo ridiculiza sin piedad (p. 90): «Incluso existen expertos curriculeadores que curriculean concienzudamente las diferentes áreas o materias». Por no hablar de la «transversalidad», otro de los hallazgos más caros de nuestros modernos pedagogos: los temas recurrentes que aparecen en distintas asignaturas, y que pretenden transmitir los valores en cuya difusión debe afanarse la escuela pública.

Detrás de este sistema educativo, Alicia Delibes encuentra los dogmas de la llamada pedagogía posmoderna, hoy ya en franca retirada en el resto de Europa (en la que la adoptó en su día, pues no todos los países siguieron ese camino), y según los cuales el objetivo de la enseñanza no es tanto transmitir conocimientos cuanto inculcar valores y asegurar la adquisición de capacidades, es decir, «aprender a aprender».

«Para un profesor posmoderno –dice Delibes– la transmisión de conocimientos pierde sentido, pues no considera la existencia de una verdad objetiva [...]. Dado que el conocimiento se construye, el niño lo construirá a partir de su propia forma de ser, de pensar y de interpretar la información. Cada niño ha de aprender, por tanto, a su manera, y el papel del maestro ha de ser de simple mediador» (p. 93). Educar será, por tanto, no transmitir al niño un acervo de conocimiento, sino «acompañarle en su descubrimiento del mundo, permanecer silencioso a su lado observando cómo construye su propia percepción de todo lo

que le rodea» (p. 94).

Tal cúmulo de disparates parecen difíciles de atribuir en toda su crudeza a los sin duda bienintencionados autores de la LOGSE. Pero lo que sí parece claro en su filosofía educativa es el deseo de asegurar una absoluta uniformidad en la educación obligatoria (sin desviación ni itinerario alternativo alguno en función de la inteligencia, capacidad o intereses de cada alumno), una hostilidad abierta a cualquier clase de evaluación, examen, selectividad o reválida, y una santificación de la permisividad, sustituyendo el tradicional principio de la autoridad del docente por el de la permisividad, la tolerancia, la persuasión y el diálogo. Todo ello bajo la idea de que la misión de la escuela no es ya, o no es tanto, transmitir conocimientos cuanto «educar en valores».

Vayamos por partes. Son muchos los que opinan –en la estela de Condorcet, y de una larga tradición liberal– que los encargados de transmitir valores son los padres, y no la escuela, ni mucho menos el Estado. Pero como en nuestros tiempos, y por desgracia, muchos padres han abdicado de la encomiable tarea de educar a sus hijos y prefieren, por comodidad o por otra causa, endosar a la escuela esa patata caliente, quizá no estaría del todo mal que los educadores procurasen inculcar ciertos valores a sus desamparados alumnos. Pero tal reflexión debe ir acompañada de dos advertencias: primero, que, además de valores, no vendría mal transmitir también conocimientos, y ello con la debida exigencia de calidad. De poco nos servirán ciudadanos cuajados de valores éticos y democráticos pero que no sepan multiplicar, y que ignoren cuál es la capital de Francia. Y, segundo, que convendría evaluar cuidadosamente cuáles son los valores que pretendemos transmitir.

A qué valores se refieren los mentores de nuestro sistema educativo está claro: la tolerancia, el respeto a las opiniones ajenas, el rechazo a la violencia, el valor del diálogo, la igualdad de género, el rechazo al racismo y la xenofobia, la cooperación, la solidaridad...; valores todos ellos a lo que mal pueden formularse reparos. Sólo que en el tintero parecen quedar algunos otros no menos importantes: el sentido de la responsabilidad individual, el valor de la emulación y la superación personal, la valoración del esfuerzo y la iniciativa, la búsqueda de la excelencia: todo lo que nos hace progresar como personas y como comunidades. Y que en absoluto entra en conflicto con los otros valores antes mencionados.

Por desgracia, estos valores parecen ausentes, o casi, de la preocupación de nuestros pedagogos. Pero, aunque así no fuera, un sistema que abomina del principio de autoridad, que deja al docente indefenso frente al desinterés, la apatía, el absentismo, la hostilidad o incluso la violencia del alumno, y que rehúye cualquier forma de evolución o control de su nivel de conocimientos difícilmente podrá transmitir la idea de que el esfuerzo y el afán de superación son valores estimables. Si todos llegan a la misma meta con independencia de su

propio esfuerzo, si se pasa de curso aunque se sepa poco o nada, si tanto da la actitud que se adopte en clase, ¿para qué esforzarse?

El problema es, por tanto, múltiple: si los valores de la igualdad, la solidaridad, la tolerancia y el relativismo excluyen los no menos esenciales de la responsabilidad y el esfuerzo, si la escuela renuncia a cualquier nivel de exigencia a los alumnos, y si tanto da que éstos abandonen la ESO con un nivel de conocimientos adecuado o no, poco debe extrañarnos que la escuela española salga tan malparada en las comparaciones internacionales.

Alicia Delibes rompe una lanza a favor del tímido intento de reconducir la situación –al menos parcialmente– que se plasmó en la Ley Orgánica de Calidad de la Educación (LOCE) promovida por el Partido Popular en 2002, y rápidamente derogada con el cambio de Gobierno en 2004. Sin duda tal atrevimiento de la autora servirá para que el libro que comentamos sea descalificado por muchos por la cómoda vía de descalificar a quien lo escribió. Pero quienes consideramos que los argumentos no son buenos o malos en función de quién los expone, ni de sus afinidades políticas, creemos encontrar muy sólidas razones en las páginas objeto de este comentario. Y eso que no hemos hecho alusión a la segunda parte del libro, dedicada a la enseñanza de las matemáticas –la especialidad de Delibes–, en la que la autora se regodea con estudiada crueldad en la profunda necesidad de la llamada «matemática moderna», y de algunas de las más disparatadas derivaciones de la matemática difusa: las «etnomatemáticas» (lo han leído bien) y la coeducación matemática feminista. Omito el comentario, no porque el tema no lo merezca, sino para excitar la curiosidad del lector y moverle a adquirir el libro. Me lo agradecerá.

Pasemos ahora a la obra de Xavier Pericay, perfecto complemento de la de Alicia Delibes. El autor, licenciado en Filología Catalana por la Universidad de Barcelona, traductor de Pla y antiguo redactor del *Diari de Barcelona*, conoce sin duda el tema sobre el que escribe. Desde septiembre de 2002 colabora de forma regular con el diario ABC, de manera recurrente sobre los excesos del sistema educativo catalán y, por extensión, de los estragos del nacionalismo en este terreno. Su libro, irónicamente titulado *Progresos adecuadamente* (su subtítulo es *Educación y lengua en la Cataluña del siglo XXI*), es una recopilación de sus hilarantes artículos aparecidos en el diario mencionado y en otros medios. Como otro ilustre traidor, Albert Boadella, utiliza las armas que al parecer más irritan a los nacionalistas: la sátira y la ironía.

El tema principal de su libro es, obviamente, el modelo educativo nacionalista (en concreto, el catalán) y, en especial, su modo de concebir la lengua. Pero no rehúye el problema general de la educación en España, al que ya nos hemos referido al comentar la obra de Ana Delibes. Pericay denuesta como ella a la LOGSE, critica la negativa a reconocer que la principal función de la enseñanza ha de ser la transmisión del conocimiento, y censura las ideas

inspiradoras de dicha ley «con su rechazo de la memoria, la autoridad, el mérito y el esfuerzo, con su apología del peterpanismo, y con su defensa de la igualdad como valor y aspiración supremos, igualdad a la que todos estamos sujetos y ante la que nada valen ni la libertad ni la excelencia» (p. 13).

Especialmente interesante es, a este respecto, el artículo titulado «Buenismo y sistema educativo», incluido en el libro (pp. 132-146), en el que, recordando lo escrito por Hannah Arendt sobre este asunto, culpa de la mayor parte de los males del sistema educativo actual a la erradicación del principio de autoridad de los profesores, fruto de lo que denomina buenismo educativo. «Una de las características del buenismo educativo –escribe– es precisamente el rechazo de esta autoridad, la negación de la jerarquía entre profesor y alumno. Para la progresía [...] autoridad equivale a autoritarismo» (p. 135).

Las alarmantes señales de indisciplina y violencia («conductas contrarias a la convivencia», las llama el buenismo bobalicón) en las escuelas españolas empiezan a mostrarse en las páginas de los periódicos. Ciertamente que no han llegado a los niveles de otros países –se consuelan algunos–, pero existen, y van en aumento. Las primeras víctimas son los educadores: si no tienen forma de exigir a sus alumnos el esfuerzo necesario de atención y estudio, si ni siquiera tienen medios para mantener el orden en las aulas, no es de extrañar que su motivación se resienta, que les invada el desánimo, y que las salidas más tentadoras sean el pasotismo resignado o la baja por depresión.

Un estudio recienteLas emociones y los valores del profesorado, estudio realizado por Álvaro Marchesi y Tamara Díaz y editado por la Fundación Santa María en 2007. señala que el 74,5% de los profesores considera que la educación ha empeorado en los últimos treinta años. Para el 53,2%, la falta de respeto es el sentimiento más insatisfactorio en sus relaciones con los alumnos. Los profesores no se sienten valorados socialmente. La despreocupación de las familias y el ser desautorizados frente a sus alumnos son los factores que les resultan más frustrantes. La falta de esfuerzo de éstos les causa preocupación. Y más del 50% preferiría volver a la estructura organizativa anterior a la LOGSE.

Los profesores españoles no están mal pagados, en comparación con los niveles europeos (quizás ellos piensen que sí), y no están escasos de vocación ni, en general, de preparación y conocimientos. Pero se sienten manifiestamente descontentos con el modelo educativo actual, y con el escaso o nulo respaldo a su autoridad en las aulas.

Pero no son los educadores las únicas víctimas de la desaparición del principio de autoridad en la escuela. Las principales víctimas son los propios alumnos. Como señala Pericay, «la crisis de autoridad tiene que ver también con el grado de exigencia de cada alumno para consigo mismo, es decir, con el ejercicio de la responsabilidad. Dicho de otro modo, en la

medida en que el descrédito de la autoridad, y la entronización del igualitarismo comportan una renuncia a crecer, a progresar [...], el alumno se complace en ese régimen placentero, en ese “vuelo de Peter Pan” [...]. Si todos somos iguales, si ya no hay buenos y malos alumnos [...], si hasta las notas desaparecen y son reemplazadas por eufemismos del tipo “progresar adecuadamente” [...] no es de extrañar que en la última década el nivel general de conocimiento de los jóvenes españoles haya caído en picado» (p. 139).

Falta de estímulo y ausencia de disciplina y exigencia son, así, las dos caras de la moneda de nuestro sistema educativo. «La letra con sangre entra», frase anatema de nuestros modernos educadores, no debe interpretarse en su acepción más tosca como una apología retrógrada de la enseñanza autoritaria y del castigo físico, sino como una advertencia de que el aprendizaje requiere esfuerzo y de que de poco sirve que uno –el profesor– se afane en enseñar si el otro –el alumno– no se molesta en aprender.

Y no para aquí la relación de víctimas. A los profesores y alumnos cabe añadir una tercera e insospechada víctima: la propia igualdad de oportunidades que el sistema educativo pretendía asegurar. Como lúcidamente observa Pericay, «a quién más perjudica es al joven perteneciente a una familia con pocos recursos económicos al que la educación debería haberle servido –cuando menos, podía haberle servido de haber mediado el talento y el esfuerzo– para labrarse un porvenir. En este sentido, no hay sistema educativo más reaccionario que el actual, dado que al negar la meritocracia está negando a un tiempo la igualdad de oportunidades; sólo quien posee dinero suficiente para costearse unos estudios –en una escuela o una universidad de pago, o realizando en último término cuantos másteres sean precisos– logrará acceder a una educación de calidad. Se trata, sin duda, de la triste paradoja del progresismo educativo» (p. 142). Y remata: «Hoy en día sólo existe una forma de aprovechar esos años jóvenes y es pagando. Y para pagar hay que tener dinero. Entonces sí, entonces uno todavía puede encontrar una escuela que merezca la pena. Menuda injusticia» (p. 18).

Claro que a esto un estadista radical le encontraría remedio: suprimir los centros privados, y que no existan más escuelas que las públicas: todos café. Y que de la mediocridad no pueda escapar ya nadie, ni pagando. Pero como hoy no pueden ponerse puertas al campo, a los más ricos siempre les quedaría el recurso de estudiar en el extranjero. Aunque será mejor no dar ideas.

Podría pensarse que este triste panorama agota las desdichas de la educación en España. Pues no. Aún nos quedan otros actores en esta tragedia, que son las comunidades autónomas. Uno de los frutos de la LOGSE fue la concesión a las comunidades autónomas de la competencia para definir la mitad de los contenidos de los planes de enseñanza. Y la forma

que muchas de ellas han tenido de hacer uso de tales competencias ha sido la insistencia en el localismo más exacerbado. Autores locales de escasa relevancia que reciben la misma atención que Cervantes, ríos que aparecen milagrosamente en las fronteras de la comunidad autónoma en cuestión (el tramo anterior, al parecer, no existe), cuando no deformaciones groseras y sectarias de la realidad histórica, política y geográfica, como la ectoplásmica Euskalherria que se les cuenta a los niños vascos.

Con estos excesos se ensaña Pericay, y uno de sus principales temas de interés es la lengua. Para Pericay, la «operación de derribo» [sic] de nuestro sistema educativo tiene responsables, y uno de ellos es el nacionalismo (p. 12). No en vano acogió la LOGSE con tan buena disposición, e hizo tan buen uso de ella para sus fines. La imposición de la lengua catalana en el sistema educativo catalán en la forma en que ha venido haciéndose le merece a Pericay un duro juicio: «La consideración de que las lenguas no son un asunto estrictamente individual, de cada uno de sus habitantes –escribe– sino propias de un lugar y poseedoras, en consecuencia, de un aura colectiva, histórica y simbólica; la consideración, en suma, de que hay lenguas de un territorio y lenguas que no lo son, no sólo determina la primacía de un idioma con respecto al otro –que, para más inri, es el idioma oficial del Estado, y el hablado por la mayoría de la población, incluso en el territorio en cuestión–, sino que representa, inevitablemente una fractura social, unos ciudadanos de primera y otros de segunda» (p. 15). Y ello implica «la conculcación de los derechos individuales del conjunto de los ciudadanos en aras de unos supuestos derechos colectivos que no favorecen más que a una parte de estos ciudadanos». La escuela pública catalana niega a los padres castellanohablantes el derecho a que sus hijos reciban la enseñanza en su lengua materna. Esto no es una maledicencia, ni un infundio propalado por «Madrid», sino que es un hecho reconocido sin pudor y sin ambages por los propios dirigentes nacionalistas. Y ello con la pasividad de los sucesivos gobiernos nacionales, como tantas otras cosas.

Leyendo los libros de Delibes y Pericay, uno no sólo se alarma ante la situación de la educación española, tal y como la describen, sino que comienza además a comprender la razón de fondo de muchas cosas. Y llega a la conclusión de que éste es, posiblemente, el problema más grave que hoy tiene planteada la sociedad española, aunque otros despierten más ruido mediático y alarma social. Ya señalé antes que son obras de denuncia, no estudios académicos. Algunos pensarán posiblemente que los autores exageran, y que la cosa no es para tanto. Otros, a buen seguro, se apresurarán a rastrear su currículum profesional y político en busca de coartadas para descalificar sus opiniones. Éste suele ser el método más cómodo para ahorrarse argumentos. Pero la realidad es tozuda: que nuestro sistema educativo no funciona no lo dicen (sólo) Delibes y Pericay. Lo dicen los datos sobre fracaso escolar del propio Ministerio de Educación y los deficientes niveles de conocimiento de

nuestros alumnos que señala el estudio PISA, puntos ambos anteriormente citados. Como lo manifiesta la encuesta de opinión entre los profesores (cabe suponer que de todas las tendencias políticas) también citada anteriormente, que muestran su insatisfacción sobre el actual sistema educativo (y algo sabrán al respecto), y apuntan hacia los mismos males que estos dos libros denuncian.

Autor: Xavier Pericay

Autor-2: Alicia Delibes Liniers

Edición: Tentadero, Barcelona

Edición-2: Unisón, Madrid

Páginas: 210 pp.

Páginas-2: 172 pp.

Precio: 21 €

Precio-2: 11 €

Título: PROGRESA ADECUADAMENTE. EDUCACIÓN Y LENGUA EN LA CATALUÑA DEL SIGLO XXI

Título-2: LA GRAN ESTAFA. EL SECUESTRO DEL SENTIDO COMÚN EN LA EDUCACIÓN