

Los mitos de la escuela

Luis PUMARES PUERTAS

Universidad Complutense de Madrid

Email: pumaresluis@hotmail.com

RESUMEN

A pesar de que sería fácil coincidir en señalar la función educativa como la más importante de cuantas pueden asignarse a la escuela, al menos desde el punto de vista del educador, existen ciertos elementos a los que los profesores aluden para argumentar que tal función educativa, más allá de la mera instrucción, se ve dificultada y, acaso, impedida: esos elementos son los que he llamado mitos. "Los mitos de la escuela".

En las páginas siguientes he intentado identificar y describir algunos de ellos con el único afán de "desmitificarlos", de sacarlos de la Aprivacidad del discurso docente y mostrar que no son otra cosa más que escudos tras los que nos protegemos de la presión y de la soledad que sienten muchos profesores en el desempeño de sus funciones y que nos impiden, a veces, encontrar el camino.

Palabras clave: Educación, escuela, mito, relaciones, enseñanza, aprendizaje.

ABSTRACT

Although everyone might easily agree that teaching is the most important role among those that can be assigned to schools, or so it seems, at least, from the point of view of educators that is, yet there are some elements, to which teachers refer when they argue that such educative task, beyond mere training, finds itself handicapped and, at times, impaired: I have called those elements myths. "The myths of school".

On the following pages I have tried both to identify and describe some of them with the sole idea of "demystifying them" and pulling them out of the privacy of the teaching discourse and prove that they are nothing but shields, behind which we protect ourselves from the stress and loneliness felt by many teachers whilst carrying out their tasks, and, sometimes, somehow, prevent us from finding the right path.

Key words: Education, school, myth, relations, teaching, learning.

SUMARIO: Introducción. 1. Mito Primero. Los Contenidos. 2. Mito Segundo. La inhibición de los padres/madres. 3. Mito tercero: los medios y recursos. 4. Mito Cuarto. La disciplina. 5. Mito Quinto. La recurrencia a la norma. 6. Mito Sexto. El profesor como tecnócrata. 7. Mito Séptimo. La experiencia. 8. Mito Octavo. El Sistema. 9. Referencias bibliográficas

INTRODUCCION

La escuela en sí misma se ha convertido en un mito en esta sociedad de nuestros días.

Empleo aquí la palabra mito, como podría emplear cualquier otra: "axioma", "costumbre", "rutina",... para referirme a una serie de "verdades", generalmente

"tópicos" que, a fuerza de repetirse, se han convertido en indiscutidos y son aceptados por casi todos-as como realidades de las que resulta difícil evadirse. De ahí la afirmación inicial de que la escuela misma se ha convertido en un mito, dado que, por el momento, la escuela es aceptada por casi todos y todas como una realidad insustituible. Si no único, sí el principal agente de socialización de nuestros pequeños y pequeñas aprendices del mundo que nos rodea¹.

Y resulta un tanto sorprendente la falta de debate acerca de la necesidad de la escuela, especialmente en nuestros días, en los que el fuerte desarrollo tecnológico ha tornado perfectamente viables otras formas de transmisión del conocimiento que, hace unos años, resultaban impensables. Al mismo tiempo, se están obviando crecientes movimientos y organizaciones de padres y madres que, desconfiados de las posibilidades educadoras de la escuela optan por nuevas modalidades de enseñanza domiciliaria, dándose lugar a movimientos asociacionistas más o menos espontáneos, de creciente incidencia en países como Estados Unidos, a través de los cuales determinados grupos de padres y madres del entorno próximo se hacen cargo de la educación de un cierto número de niños y niñas (Gonzalo y Vila, 2003), es el llamado "homeschooling" (Lyman, 1998).

No supone el primer movimiento crítico contra la escuela como institución, al menos durante la infancia de los alumnos y alumnas (Illich, 1971, 1985; Reimer, 1981).

¿O es que la escuela tiene otras funciones además de la ya señalada -y aceptada casi incondicionalmente- de transmisión de conocimientos?

Por supuesto.

De entre las muchas que han sido señaladas por diversos autores, y los matices que se podrían comentar acerca de cada una de ellas, voy a mencionar cuatro (Delval, 1991):

- Función educativa: Más allá de la transmisión de conocimientos y de la acumulación de datos, la escuela no debe renunciar a sus posibilidades de socialización de los alumnos y alumnas, adquisición de hábitos, establecimiento de normas sociales y de conducta, valores, actitudes, destrezas, habilidades comunicativas,... etc.
- Función asistencial: Los niños y las niñas cada vez pasan más tiempo al cuidado de otras personas distintas de sus padres. Y la escuela proporciona actividades diversas además de seguridad y control de los pequeños: Comedores escolares, actividades extraescolares tras el horario lectivo, programas de admisión de alumnos y alumnas desde las siete de la mañana que ofrecen desayuno y cubren el horario de acceso al trabajo de padres y madres, programas de apertura de centros en fines de semana y periodos vacacionales,...
- Función de reproducción social: La escuela no es inocua ni imparcial. Todos los sistemas políticos y sociales articulan instrumentos ideologizantes que

perpetúen los elementos esenciales de la cultura dominante, y la escuela supone un elemento de indudable valor para este fin. (Popkewitz,1988; Apple, 1987)

- Función ritual: La escuela marca un antes y un después, constituye el referente o la frontera entre etapas distintas a las que los escolares van accediendo, como la "puesta de largo", el servicio militar o el primer novio: *¡Ya voy a la escuela!*, dicen los niños y las niñas -con orgullo- tras su acceso a la E. Infantil; *¡Ya he pasado al colegio grande!* presumen cuando llegan desde "la casita" del parvulario al edificio de "los mayores". Y todo ello marca, sin lugar a dudas, el status de cada momento.

Es cierto que la escuela sirve para más cosas:

- Clasifica a las personas.
- Promueve (o no) cambios sociales.
- Orienta hacia diferentes campos profesionales.
- ... etc.

Pero todas estas funciones son subsidiarias de las primeras, o fruto del análisis pormenorizado y minucioso de algunas de ellas, o su enumeración obedece a diferentes criterios de enfoque. En todo caso, no es objeto de estas líneas agotar con rigor esta cuestión.

Si admitimos estas cuatro funciones, con independencia de todas las demás que pueden señalarse, la cuestión radica ahora en el grado de eficacia que muestre la institución a la hora de cumplir con ellas.

De todas, como educadores y educadoras, nos interesa la primera por encima de las demás y la medida en que esa función se ve satisfecha depende, con frecuencia, de variables de todo tipo, de índole pedagógica, epistemológica, ideológica y organizativa y que se acometen de forma distinta de unos centros a otros, de unos a otros equipos docentes.

Sin embargo, a pesar de las diferencias y peculiaridades que se puedan encontrar en cada comunidad educativa, es frecuente escuchar, en boca de los-as docentes, algunas argumentaciones que, presuntamente, justifican y explican las principales dificultades que se encuentran en la práctica diaria.

Por la recurrencia a tales argumentaciones he dado en denominarlas los "mitos de la escuela". No serán todos los que están presentes, tampoco lo pretendo en estas líneas pero, desde luego, creo que los que aquí aparecen, son.

Antes de entrar en ellos, no obstante, quisiera hacer alguna precisión:

El trabajo de los docentes -yo mismo me cuento entre ellos-, me merece todo el respeto y consideración. Es, la suya, una tarea compleja y no exenta de dificultades de todo tipo, asumen responsabilidades a diario y se ven obligados a tomar decisio-

nes de carácter moral, que afectan a la vida de las personas, en su desarrollo, en su aprendizaje, en su autoestima,... Una tarea que muchas veces se realiza en la más completa soledad y para la que no se encuentra ni el apoyo, ni la comprensión, ni los recursos que serían deseables. ¡Imagínese el lector-a cuánto respeto y considero un trabajo de esta naturaleza y realizado en estas circunstancias!

Por eso, mis palabras siguientes se encuentran despojadas de toda ironía, de todo intento de juicio de valor para aprobar o reprobar nada. Si señalo algunos defectos que he podido ir encontrando a lo largo de estos años de tarea docente, o al frente de actividades de formación del profesorado, no es con ánimo de menosprecio, sino convencido de que la autocomplacencia y la autocompasión no nos van a conducir a la mejora, y que sólo desde un planteamiento reflexivo, crítico y autocrítico podemos incidir en aquellos aspectos que pueden mejorar la práctica docente.

Los profesores-as tienen ante sí un reto importante, es cierto, pero incluso este desafío diario contribuye a la infinita cantidad de variables que hacen de esta profesión una empresa activa y comprometida, impredecible, absorbente, renovada y renovadora cada día, apasionante siempre.

1. MITO PRIMERO. LOS CONTENIDOS:

Se han convertido en un mito, ciertamente. ¡Cuántas veces hemos esgrimido el argumento de que la necesidad de impartir una enorme cantidad de contenidos nos impide dedicarle el tiempo necesario a otras cosas! A los afectos, a los impulsos,... a las personas.

Y sabemos que educar no es llenar las cabezas de conocimientos, de datos y de fórmulas, pero nos sentimos presionados por los programas, por los padres y madres, por la Inspección,... o, al menos, nos escudamos en ello.

Si pensamos en la cantidad de conocimientos que adquiere un alumno o una alumna a lo largo de su escolaridad obligatoria, y lo comparamos con la cantidad de horas que pasa el niño en la escuela en todo ese tiempo... ¿Cómo es posible que no haya ocasión para nada más que para eso?

Incluso si se diera el caso de que con esta preocupación por la adquisición de contenidos nuestros estudiantes obtuvieran unos resultados brillantes, la tarea educativa no se vería satisfecha. Educarse es algo más que instruirse, es un proceso más ambicioso y complejo que aprender. Pero es que ni siquiera existe una satisfacción social -ni institucional- en relación con los rendimientos académicos obtenidos por nuestros escolares, a pesar de invertir en ellos tanto tiempo y esfuerzo².

No podremos conquistar la cabeza de un niño o de una niña si antes no hemos conquistado sus ojos y su corazón. En definitiva, sólo aprendemos de aquellas personas por las que sentimos aprecio, nuestros padres, el círculo cercano de amigos y amigas, e incluso a los profesores que recordamos como verdaderos aportadores de

elementos esenciales de nuestra formación y nuestra vida, suelen ser aquellos a los que quisimos. ¿Cómo vamos a renunciar a la parte más grata, más humana de nuestro trabajo? (Van Mannen, 1988; Gimeno, 2003)

¿Cuántas veces preguntamos "cuánto sabes"? ¿Y cuántas, por el contrario, "cómo estás" o "qué te pasa"?

¿Dónde quedan los afectos, la expresión de los sentimientos, el ejercicio de la sensibilidad y la ternura? ¿Puede prescindir de todo ello una institución que pretenda estar cercana a la vida?

Para educar a la juventud se ha seguido, generalmente, un método tan duro que las escuelas han sido vulgarmente tenidas por terror de los muchachos y destrozo de los ingenios, y la mayor parte de los discípulos, tomando horror a las letras y a los libros, se han apresurado a acudir a los talleres de los artesanos o a tomar otro cualquier género de vida. Comenio. *Didáctica Magna*. 1986. Citado en Gimeno Sacristán, 2003.

Además, ¿de verdad creemos que la escuela hoy en día es la única -ni siquiera la principal- transmisora de conocimientos? ¿seguimos creyendo, a estas alturas, que los niños y las niñas aprenden por el mero hecho de que el docente enseñe?

Esta visión reduccionista de la escuela ha ido convirtiendo los centros educativos en meras academias (Pérez Gómez, 1992).

La adquisición de conocimientos, entendida como transmisión de información, no debe confundirse, pues, con el fin último de la educación, pero tampoco debe oponerse a ella, ni suponer un freno o un obstáculo. Más bien debe ser un complemento que contribuya al verdadero y completo desarrollo integral de la persona, formada en valores éticos y morales, socializada en la comunidad a la que pertenece y con habilidades para el desenvolvimiento autónomo y crítico en el seno de la misma. Sólo entonces la información en las diferentes áreas de conocimiento constituye un elemento más de liberación y autonomía de la persona.

2. MITO SEGUNDO. LA INHIBICIÓN DE LOS PADRES/MADRES:

¡Las madres de ahora ya no son como las de antes!

¡Los padres ya no pasan tiempo con sus hijos e hijas y delegan en la escuela!

¡Convocas una asamblea y asisten cuatro madres!

Nos quejamos de la falta de participación de los padres y madres en la escuela y nos sentimos desasistidos-as, incluso contradichos, pues la casa -argumentamos- contrarresta muchos de los valores que la escuela trata de inculcar.

Pero ¿de qué participación estamos hablando?

La escuela se ha pasado años poniendo límites a la participación de los padres y

madres, impidiendo su entrada real en los centros argumentando la necesidad de una presunta independencia, como técnicos, frente a la subjetividad arbitraria en la que la excesiva cercanía de los progenitores les hace incurrir, con frecuencia, ante los niños.

¿Y ahora nos quejamos de su falta de participación?

Y cuando esa participación se ha "conquistado", porque se ha tratado de una auténtica conquista, en buena parte de los centros educativos, hasta que se reconoció de forma explícita en el ordenamiento legal vigente de forma paulatina y progresiva ¿qué tipo de participación ha sido?

En muchos casos no pasa de ser una participación puramente testimonial. Constitución y pertenencia a una Asociación de Padres y Madres de Alumnos-as (AMPA), pero sin ninguna capacidad decisoria, participación en el Consejo Escolar del centro a través de sus representantes elegidos, siempre en minoría en relación con el número de profesores y profesoras... ¿en previsión de un posible caso de conflicto?

Por último, la reciente Ley de Calidad de la Educación (Dic. 2003) resta atribuciones al Consejo Escolar y dota de más poder y prerrogativas a los Equipos Directivos, por lo que, de nuevo, los representantes vuelven a formar parte de un órgano poco más que consultivo.

El resto de cauces habituales de participación tiene que ver con la posibilidad de asistencia a asambleas de aula (cuando se producen), entrevistas personales con los profesores-as/tutores-as de sus hijos, generalmente de carácter exclusivamente informativo.

Los colectivos de padres y madres, organizados o no, se indignan cuando se argumenta la falta de interés o de dedicación a la educación de sus hijos e hijas. Pero... ¿Quién va a tener mayor interés en la educación de los hijos-as que sus propios progenitores? ¿Cómo van a delegar los padres y madres, ni en la escuela ni en nadie, una función inherente al hecho de la paternidad?. Esta cuestión me parece difícilmente discutible.

Puede que todo se deba a la existencia de diferentes sensibilidades ante una tarea que resulta común, compartida. La familia tiene un papel en la educación de los hijos (primera socialización) y la escuela debe cumplir otra (socialización secundaria), correctora y complementaria de aquella (Pérez Gómez, 2003), y en momentos de alta complejidad social la tradicional separación de los diferentes sectores de la comunidad educativa resalta y pone de manifiesto carencias que han existido siempre -y no precisamente por culpa de los padres/madres- y que aparecen como acuciantes ante los nuevos retos de la educación en la sociedad neoliberal que hemos ido construyendo (Pérez Gómez, 1998)

3. MITO TERCERO: LOS MEDIOS Y RECURSOS.

En todo tiempo, con cualquiera que haya sido el signo político de la Administración y con cualquier desarrollo legislativo que haya podido hacerse en unos u otros momentos, el profesorado se ha quejado siempre de la insuficiencia de medios y recursos como otro de los factores que dificultan esa función educativa que hemos considerado primordial de entre las que pueden asignársele a la escuela.

No voy a ser yo quien critique en estas páginas la reivindicación secular de dotar a los centros educativos del máximo de recursos a disposición de la tarea docente, para ello se requiere inversión, financiación pública y voluntad política y social³, pero no puede argumentarse, con pretensión alguna de rigor, que sea la carencia de medios quien impide que la anhelada función educativa sea satisfecha convenientemente y de forma satisfactoria.

En todo caso, abordaré esta cuestión desde una doble perspectiva, claramente diferenciada, en cuanto a lo que atañe a los medios materiales y los personales.

En cuanto a los primeros, nunca como ahora la escuela dispuso de tantos medios a su disposición. Las nuevas tecnologías de la información y la comunicación -especialmente en lo que se refiere a medios audiovisuales y recursos y equipos informáticos-, se han incorporado a los centros de una forma creciente, incluso a un ritmo vertiginoso desde los años 80 en adelante, hasta el punto de que en muchas ocasiones se da una situación contraria: con frecuencia, el profesorado no es capaz de asimilar e incorporar la tecnología disponible por falta de una formación y una alfabetización básica para su uso docente (Bautista, 2004), por lo que las nuevas dotaciones, en muchas ocasiones, están resultando infrutilizadas.

En cuanto a los recursos personales y profesionales, si bien la evolucionado la situación en los últimos 25 años, la consideración que cabe hacerse es bien distinta:

Es verdad que se ha pasado de las ratios de 40 alumnos por grupo a números sensiblemente menores, que los centros se han llenado de especialistas en las diversas áreas curriculares y que el profesorado de apoyo se ha diversificado y aumentado su presencia en los centros, pero con todo, dada la complejidad creciente del alumnado que puebla nuestras aulas, estas mejoras nunca resultan suficientes: más profesorado y más especialistas de apoyo serían deseables en la situación de diversidad actual.

En todo caso, el hecho de que la función educativa se resienta en nuestras aulas no es una consecuencia directa de la cantidad de recursos disponibles, ni aún del uso que se haga de ellos.

Los medios, especialmente los materiales, cobran su sentido como herramientas al servicio del docente, nunca son un fin en sí mismos, ni pueden considerarse el determinante en la calidad de la educación de la comunidad.

Es el profesor o la profesora quienes deben asumir el protagonismo y el compromiso que su ejercicio didáctico le requiere. Todos conocemos profesores-as verdaderamente ineficaces aun disponiendo de toda clase de medios, frente a otros que

son capaces de atraer la atención de sus alumnos-as con el simple don de su palabra, de su personalidad y de sus "buenas prácticas".

Siempre es deseable trabajar con el máximo de recursos disponibles pero, en ocasiones, una tiza sigue resultando el elemento "tecnológico" más eficaz en manos del profesional que sabe hacer buen uso de ella.

4. MITO CUARTO. LA DISCIPLINA:

"¡Los jóvenes de ahora son todos unos sinvergüenzas!"

"¡Ya no hay respeto por nada!"

... o frases similares se presentan como otra verdad que parece cobrar sentido a fuerza de la repetición, pero para la que acaso sea la repetición el único argumento.

Los jóvenes de ahora, como los de cualquier otro tiempo, se muestran rebeldes sólo en aquellas situaciones en las que encuentran un motivo para la rebeldía.

Una vez más, se impone la necesidad de una reflexión crítica.

Si la razón de ser del profesorado es la de ayudar, formar, favorecer, incentivar,... -en todo caso términos positivos- a los alumnos y alumnas en su desarrollo personal, y el alumnado asiste a las escuelas sabiendo que van a encontrar unas personas dispuestas a ayudarles y enriquecerles... ¿de dónde surge la hostilidad hacia los estamentos educativos?

Si entendemos la escuela como un servicio social que se presta a los ciudadanos cuya generalización ha costado tiempo y esfuerzos notables, podemos concluir que, tal vez, se trate del único servicio cuyos usuarios perciben como una imposición no deseada.

En algo fundamental debemos equivocarnos cuando en algunos chicos y chicas prevalece la percepción de la educación como una obligación fastidiosa sobre la de un derecho beneficioso. En los primeros años, es indudable el cariño que los pequeños recién escolarizados sienten por su "seño" o por su "profe", que se manifiesta a diario de forma explícita en una relación afectiva y entregada... ¿qué hacemos con ese cariño a lo largo de los años de permanencia de los chicos y chicas en las aulas?

Por supuesto que es necesaria la disciplina, pero una disciplina basada en normas de convivencia comúnmente establecidas, conocidas y compartidas por todos y por todas. Una disciplina entendida como reglas de un juego en el que todos participan voluntariamente y que proporciona experiencias positivas y enriquecedoras. (Watkins y Wagner, 1991)

La situación de una alumna o alumno díscolo o irrespetuoso debe representar una excepción y, por lo tanto, la aplicación de medidas coercitivas o sancionadoras debe significar un extremo excepcional, y no como ocurre con frecuencia -basta con mirar el Reglamento de Régimen Interior de muchos centros- que la convivencia se basa en la alternancia entre la observación continua de un repertorio de faltas tipifi-

cadadas y la aplicación de medidas disuasorias o sancionadoras por parte del profesorado.

El trabajo docente se convierte así en una actividad policial.

Por último, ¿cómo es posible que estando en manos del profesorado todos los elementos de control y de autoridad, sean precisamente los profesores quienes se quejen del deterioro de las relaciones en los centros y del ambiente de agresividad presuntamente creciente?

5. MITO QUINTO. LA RECURRENCIA A LA NORMA:

Los grupos homogéneos no existen y la diversidad en los comportamientos y las conductas humanas es, hoy en día, un hecho incuestionable.

Si estamos convencidos de que el derecho a la educación debe alcanzar a todos y a todas y coincidimos en la necesidad, o en la conveniencia, al menos, de que las nuevas generaciones permanezcan escolarizadas el mayor tiempo posible independientemente de la capacidad o la situación personal, social o familiar de los individuos, no podemos tratar a todos los alumnos por igual ni esperar de ellos idénticos comportamientos (rendimientos) al mismo ritmo.

Así como el distinto desarrollo físico de cada persona es admitido con normalidad sin que ello sirva para clasificar a los sujetos ni impedirles el normal desenvolvimiento en las actividades que le son propias, con el desarrollo intelectual no ocurre lo mismo.

El dependiente de unos grandes almacenes se ajustará a la envergadura y proporciones de cada sujeto concreto a la hora de acomodarle la talla adecuada independientemente de su edad, y no impone límites al tiempo ni al ritmo que invertirá en necesitar la talla siguiente. En la escuela, en función de la edad, se esperan determinados rendimientos, y los plazos para acceder a ellos son más inflexibles a medida que crece la edad de los alumnos y las alumnas, de modo que, aquellos niños o niñas más lentos van quedando progresivamente rezagados porque *el profesor explica para todos*, y los más aventajados (alumnos superdotados, si los hay) se ven refrenados, con frecuencia, porque la escuela, carente de medios y de recursos (fundamentalmente personales), pero sobre todo incapaz de evolucionar desde sus prácticas tradicionales, no se siente capaz de atender a una diversidad que todo el mundo constata como cierta.

El alumnado para el que la actividad escolar no supone un estímulo acorde con sus necesidades -por exceso o por defecto-, se desanima y se inhibe. Puede aparecer el desencanto, la apatía o la agresividad... y con frecuencia, el abandono.

Mantener a los alumnos y alumnas dentro del sistema educativo es responsabilidad del profesorado, con programas y con ofertas adecuadas a sus necesidades, proporcionándoles un ambiente afectivo de trabajo y de estudio propicio para su des-

arrollo integral que facilite la confianza en las propias posibilidades, potencie la autoestima de cada individuo y le haga sentirse parte del grupo de referencia aceptando las peculiaridades individuales propias y las de los demás.

En definitiva, un modelo de escuela integradora frente al modelo segregador de la escuela tradicional.

6. MITO SEXTO. EL PROFESOR COMO TECNÓCRATA:

El enfoque técnico en educación ha existido siempre y, en los últimos años, ha orientado el discurso oficial de la administración educativa en nuestro país, si salvamos el lapso de tiempo que significó la LOGSE que, si bien fue capaz de modificar el discurso, resultó ineficaz para generalizar un cambio en la práctica docente del profesorado, forjada a fuerza de "pedagogía por objetivos" (Gimeno Sacristán, 1982).

Y es que el Sistema Educativo se puede cambiar por Decreto Ley, pero el profesorado no se torna innovador por efecto de una Resolución Ministerial, ni lo hace de un día para otro.

La concepción del profesorado como técnicos, no sólo permanece, sino que se extiende, amparada, probablemente, en una supuesta pretensión de asepsia, para que la vivencia diaria del aula nos contamine lo menos posible, nos implique sólo de modo superficial. Es el antiguo argumento de que el distanciamiento personal favorece la objetividad.

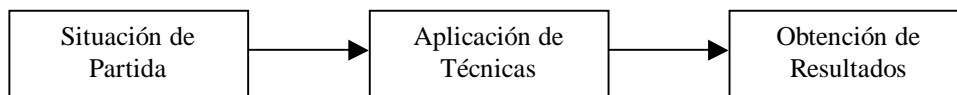
"*Mi trabajo consiste en enseñar*", -dicen algunos profesores o profesoras que atienden etapas de escolarización obligatoria. O bien: "*Yo no soy asistente social*", repiten algunos-as docentes mientras reniegan del carácter vocacional de la tarea educativa, confundiendo o disfrazándolo, irónicamente, de un sentido moralizador, filantrópico o, incluso, evangélico. No. La vocación docente, hoy, significa compromiso, implicación personal, toma de decisiones, subjetividad participante y reflexión crítica. Ha de ser una acción valiente y decidida, que implica la intervención sobre la realidad en la que viven los sujetos, para transformarla, para cambiarla y hacerla más justa y mejor.

La consideración del profesor-a como un profesional técnico, conlleva, al menos, dos equivocaciones de grave calado, que acarrearán consecuencias notables:

- a) La creencia de que lo que el maestro-a enseña es aprendido, sin más, por el alumno, cuando rara vez ocurre así. Los alumnos, "materia prima" del proceso de producción, son tratados mediante la acción docente: precisión de objetivos, contenidos, actividades, ejercicios,... (*proceso de transformación*), tras lo cual, deben obtenerse, necesariamente unos resultados en forma de aprendizaje escolar (*producto elaborado*), que se podrá constata-

tar mediante una evaluación objetiva y verificable (*departamento de control de calidad*).

El planteamiento es simplista y obedece a un esquema del tipo en el que la "evaluación", entendida como comprobación o medición objetiva y cuantificable, no afecta más que a los resultados obtenidos,



encontrándose siempre en el sujeto que aprende la causa de los fallos del sistema cuando éstos se producen y los rendimientos no son satisfactorios.

- b) Supone también que la escuela es una situación experimental, observable y reproducible, como un laboratorio en el que las variables pueden aislarse para intervenir sobre algunas de ellas, conservando intactas las demás, sin considerar la enorme red de variables emergentes, interdependientes entre sí, que se condicionan unas a otras y que influyen decididamente en los grupos y en los individuos, en sus manifestaciones, en sus rendimientos,... etc.

Como consecuencia, la escuela y el aula se convierten en unos espacios fríos e impersonales, carentes del clima de afecto y de confianza necesarios para la imprescindible relación interpersonal que provoque la búsqueda y la inquietud, la expresión de sentimientos y de emociones, y la movilización y la dinamización de los sujetos hacia el conocimiento y la experimentación, pero en un espacio de serenidad y de aceptación de uno mismo y de los demás.

7. MITO SÉPTIMO. LA EXPERIENCIA:

El modelo de estilo docente que considera al maestro -o a la maestra- como artesanos que, a lo largo de su vida profesional, van adquiriendo una experiencia que orienta su actuación ante futuras situaciones, supuestamente similares a otras ya vividas, se encuentra muy próximo al modelo anterior.

Los profesores veteranos confían en su experiencia y aconsejan, incluso, a los noveles, pertrechados tras su conocimiento del barrio, del centro o de *los trucos de la profesión*, sin tener en cuenta que el aula, como espacio de interacción dinámico y vivo, no repite situaciones. Ni los alumnos y alumnas son iguales, ni una determinada actuación docente va a causar el mismo efecto por mucho que nos parezca similar a otra que se resolvió satisfactoriamente.

La dilatada experiencia de un profesor, los muchos años de servicio de una maestra, por sí solos, no garantizan más que la proximidad a la jubilación de uno y otra. Puede aportar soltura, confianza y "oficio", es cierto; pero puede aquejar de cansancio o conservadurismo, por lo que cualquier generalización resultará injusta, tanto en un sentido como en el contrario, siendo, una vez más, la capacidad para interpretar situaciones, la reflexión crítica y su grado de entrega y de compromiso con la acción los elementos que van a diferenciar la actuación docente del profesora, independientemente de los años de servicios prestados.

La actividad del aula de estos profesores-artesanos suele estar basada en la sucesión de cierto tipo de "*rutinas*" y repeticiones pues la experiencia ha determinado qué técnicas dan resultado y cuáles no, qué actividades resultan satisfactorias y qué tipo de intervención se muestra eficaz para resolver los conflictos habituales, por lo que tenderán a ponerse en práctica una y otra vez, de forma que la clase de mañana llega a parecerse mucho a la de ayer, y cualquier observador podría predecir, con escaso margen de error, cómo será una sesión de la próxima semana habiendo presenciado la de hoy.

8. MITO OCTAVO. EL SISTEMA:

"*El Sistema*" es una especie de fantasma omnipresente que lo cubre y que lo alcanza todo y bajo cuya blanca sábana se disimulan, se ocultan y se racionalizan muchas de las carencias que los propios docentes podemos corregir.

No voy a ser yo quien defienda la gestión, cada vez más *intervencionista*, de las diferentes administraciones educativas en los últimos años, la imposición, el control y la censura, incluso, a que pretenden someter las iniciativas de los profesionales y de los centros, pero el docente cuenta -al menos todavía- con un margen de autonomía suficiente para tomar decisiones, al menos, en el nivel de concreción de su aula y en el ámbito de su práctica diaria.

La vida política puede alterar y cambiar la organización social, la legislación educativa puede transformarse orientándose en un sentido o en otro en un breve espacio de tiempo, las necesidades sociales discurren paralelas al desarrollo de la comunidad y la tecnología nos impone novedosas formas de vida, pero el maestro o la maestra que regresa a su aula cada mañana es el único artífice de cuánto en ella acontece -junto a su grupo de niños y niñas- él/ella es el/la responsable de su práctica docente, de la intervención educativa más aconsejable en cada caso, desde la comprensión más completa posible de las características de su grupo, de toda la compleja red de variables emergentes que necesariamente van a estar influyendo en él, desde las relaciones interpersonales que trascienden los muros de la escuela, desde la individualidad de cada sujeto...

"El sistema" no es nadie, es impersonal e intangible. Puede suponer una inco-

modidad añadida, una dificultad a superar por su incapacidad e insensibilidad ante los problemas escolares cotidianos, pero no puede resultar determinante a la hora de facilitar/impedir a la escuela el desempeño de su función más esencial.

-o0o-

Es verdad que podríamos citar más "mitos": La creciente burocratización del trabajo docente, el escaso reconocimiento social, la insuficiente remuneración económica, el estrés, la desprofesionalización progresiva,... porque todas estas cosas se oponen igualmente al entusiasmo, merman la pasión del trabajo diario e impiden una verdadera realización profesional creativa y enriquecedora, pero son de naturaleza bien distinta a las citadas anteriormente, las raíces de éstas últimas no están en la escuela, sino que provienen del exterior, tienen que ver con la Administración, con la sociedad, con la presión externa que soporta el maestro o la profesora... y su resolución no depende de nosotros exclusivamente.

Los mitos, para concluir, unos u otros, no se dan por separado -nunca vienen solos- y la observación de uno de ellos en el seno de un grupo profesional, nos conducirá irremediabilmente a la aparición de otros más, tal es la interdependencia entre ellos.

Pero los mitos, no son más que eso, mitos... ¡Desmitifiquemos la escuela!

Ni la sociedad, ni los avances tecnológicos, ni la influencia de los medios de comunicación nos han ido relegando. Los educadores y educadoras hemos ido cediendo el protagonismo que nos corresponde ante el empuje de las nuevas formas de socialización, acobardados e impotentes ante su influjo. Hemos adoptado la postura aséptica e indolente del "*laissez faire*" en favor de quien "*ne peut pas faire*".

La escuela de nuestros días no puede permanecer anclada en prácticas propias de siglos pasados. La sociedad se ha transformado a una velocidad vertiginosa que las aulas no han sido capaces de acompañar. La escuela no orienta los cambios sociales, pero estos tampoco son capaces de transformar la institución educativa en la medida que sería necesaria para dar respuesta a las nuevas demandas de la sociedad.

Pocas veces, como ahora, sociedad y escuela han estado más distantes y, dado que no cabe pensar en que el desarrollo creciente de la primera vaya a detenerse, sólo una transformación profunda de la segunda puede producir el acercamiento necesario.

Es vano esperar este mejoramiento del género humano de una reforma paulatina de la escuela. Éstas tienen que transformarse de raíz, si se quiere que de ellas salga algo bueno, ya que están viciadas desde su constitución original y sus mismos profesores deben recibir una nueva formación. No es una lenta reforma, sino una rápida revolución, la que puede conseguir esto.

E. Kant. Pedagogía. 1983. Citado en Feito, 2000.

NOTAS

- ¹ Me refiero fundamentalmente al periodo de escolarización obligatoria, pues en otras etapas educativas posteriores resulta fácil concebir otras modalidades educativas no presenciales, con plena vigencia desde hace años: Educación a distancia, enseñanzas virtuales, tutorías y foros on line...
- ² Las últimas reformas educativas propuestas en el 2003 parecían auspiciadas por la contrastación, por parte de determinados sectores sociales, de unos escasos rendimientos académicos en áreas curriculares concretas, y el reciente Informe PISA (2003) sitúa los rendimientos de los adolescentes españoles por debajo de la media de los de los países de la OCDE.
- ³ Estoy refiriéndome a los centros sostenidos con fondos públicos como responsabilidad exclusiva de la Administración Educativa. La situación de la escuela privada es otra bien distinta, los medios de financiación son de otra naturaleza y procedencia y se dan, de unos centros a otros, unas diferencias extraordinarias en función de la situación particular de cada uno de ellos

9. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- APPLE, M.W. (1987). *Educación y poder*. Madrid. Paidós/MEC.
- BAUTISTA, A. (2004) *Las nuevas tecnologías en la enseñanza*. Madrid. Akal.
- COMENIO, J.A. (1986). *Didáctica magna*. Madrid, Akal
- DELVAL, J. (1991). *Aprender en la vida y en la escuela*. Madrid. Morata.
- FEITO, R. (2000). *Los retos de la escolaridad obligatoria*. Barcelona. Ariel.
- GIMENO, J. (2003). *El alumno como invención*. Madrid. Morata.
- GONZALO, M. y VILA, D.; (2003). La escuela en casa. Alternativa a la escuela ordinaria. *Revista de la Mutualidad de funcionarios civiles y del estado. MUFACE*. Nº 192. Pgs. 22-25.
- ILLICH, I.
 (1971). Hacia el fin de la era escolar. *CIDOC*, nº 65. Cuernavaca.
 (1985). *La sociedad desescolarizada*. Méjico. Joaquín Mortiz.
- KANT, E. (1983). *Pedagogía*. Madrid. Akal.
- OCDE. (2004). *Informe PISA 2003 para la evaluación internacional de los alumnos*. MECD.
- LYMAN, I. (1998). Homeschooling. Blake to the future? *Policy analysis*. Cato Institute.
- PÉREZ, A.I.
 (1998). *La cultura escolar en la sociedad neoliberal*. Madrid. Morata
 (2003). *Más allá del academicismo. Los desafíos de la escuela en la era de la información y de la perplejidad*. Universidad de Málaga.
 (1992). En Gimeno Sacristán, J. y Pérez Gómez, A.I. (1992).- *Comprender y transformar la enseñanza*. Madrid. Morata.
- POPKEWITZ, T.S. (1988). Paradigma e ideología en investigación educativa. Madrid. Mondadori.
- REIMER, E. (1981). *La escuela ha muerto. Alternativas en materia de educación*. Barcelona. Labor.

- VAN MANNEN, M. (1988). *El tacto en la enseñanza. El significado de la sensibilidad pedagógica*. Buenos Aires. Paidós
- WATKINS, Ch y WAGNER, P. (1991). *La disciplina escolar. Propuesta de trabajo en el marco escolar del centro*. Madrid. Paidós/MEC