

UN ANÁLISIS SINTOMÁTICO DE PROBLEMAS EDUCATIVOS: ALGUNAS PROPUESTAS DE MEJORA

Alfredo Serrano de Haro Martínez
Presidente de Domenchina educación

RESUMEN

Cunde un desasosiego generalizado en torno a la eficacia del sistema educativo vigente. Es preciso frenar y analizar en primer lugar los signos que nos hablan de crisis. Se abordan aquí cuatro de ellos: la decadencia de la visión de la educación como vía de ascenso social; la desatención escolar de la alta capacidad intelectual; el diálogo de sordos entre las autoridades educativas y profesorado y familias (concretado en el reciente debate acerca de la educación especial); el deseo de retirada, de su profesión para parte del cuerpo docente, del mundo para nuestros jóvenes. Al ser este escrito extracto de una obra mayor, salta el artículo desde los síntomas hasta una posible vía de salida: la alianza entre centros cuya propuesta curricular y organizativa sea realmente novedosa y familias que se arriesguen a optar por modelos educativos que dejen atrás los lugares comunes que imperan en casi todos los centros.

1. INTRODUCCIÓN

Malos resultados en PISA (otro año más), profesores que tiran la toalla, bullying digital, una nueva ley que durará hasta el próximo cambio de gobierno, altas tasas de abandono escolar, apuestas que no sabemos si son modas o caminos ciertos, el debate sobre si hay que innovar o, por el contrario, volver a lo de antaño... Aun dejando fuera las quejas que circulan por chats de madres y padres, redes sociales y tertulias de todo tipo, es extensa la enumeración de perplejidades y vaivenes. Hay que llevar a nuestro sistema educativo a la doctora de medicina general. La pregunta es clara: *¿pero qué le pasa a este hijo mío?*

Sí, porque es una pregunta social. El sistema educativo no es sólo parte, es hijo de la sociedad. A ella pertenece, sus creencias (y dudas) reproduce y, lo más importante, a esa sociedad concreta hace avanzar o estancarse: configura su futuro. Y no cabe duda de la necesidad de hacerse la pregunta sistémica. No basta con llevarlo a un especialista en política educativa, en educación comparada, en metodologías, o en tecnologías. Es una cuestión global, general, que no admite ni abordajes ni soluciones parciales. Una de las personas más clarividentes a la hora de analizar la crisis educativa que nuestro mundo actual arrastra desde hace tiempo, Hannah Arendt, afirmó sin ambages: “Una crisis nos fuerza a volver a las preguntas en sí [...] Una crisis deviene en desastre únicamente cuando respondemos a ella con respuestas prefabricadas, esto es, con prejuicios”¹.

Este ensayo nace del conocimiento directo del mundo educativo, como docente (catorce años en centros públicos de Secundaria de especial dificultad), como padre, y como promotor de una iniciativa,

¹ Hannah Arendt, The crisis in education. In *Between past and future*. (Penguin Books: Londres, 2006), p. 171. Traducción propia.

Domenchina educación, que aglutina a familias, docentes y entidades interesadas en tal reforma sistémica. Lo acompaña un intenso estudio, tanto de obras generales (pedagogía y psicología, análisis globales del panorama educativo), como de aspectos concretos (inclusión social, altas capacidades, modelos educativos específicos). Y conduce a una propuesta. Este método (conocimiento directo-estudio riguroso-formulación de propuestas viables) ya es una opción en sí. Sin cualquiera de esos elementos no habrá análisis adecuado ni vía de avance real. Y el objetivo final es que nuestro hijo mejore, goce de buena salud y podamos celebrar lo importante que es en nuestras vidas.

Las líneas de este artículo forman parte de una obra más general. En ella se responde, primeramente, a *¿qué signos nos hablan de la situación crítica del sistema educativo?* Esto es, los síntomas y lo que supone asumir una situación crítica. A continuación, se aborda la pregunta *¿qué está pasando?*, para alcanzar así un diagnóstico de desfase, bucle melancólico y desorientación. Por último, al estilo kantiano, se plantea la irrenunciable pregunta *¿qué podemos hacer?* Junto a una respuesta, se ofrecen nuevas metáforas para la institución escolar.

Recojo y ofrezco síntomas variados, de diversas índoles: social, familiar, escolar, política. Afectan a todos los intervinientes en el sistema educativo: alumnado, profesorado, centros, familias, autoridades, partidos políticos. Nos ayudarán a entender el calado de la crisis y los dilemas que está poniendo de manifiesto. Como en toda visita médica, no debemos confundir rigor y frialdad en el análisis con catastrofismo. En cada uno de los apartados se incorporan aspectos esperanzadores. Dejo fuera otros signos, por la extensión del análisis. Y apunto al final una posible vía de salida, cuyos matices requerirían un diálogo pausado.

2. EDUCACIÓN Y PROMOCIÓN SOCIAL

El profesorado que ingresó en los años 80 habla con orgullo de la condición de ascensor social de la educación de entonces. Recién instaurada la democracia, una educación universal y gratuita ofrecía una vía de ascenso social inédita. En muchas casas se enmarcó y se colgó en el salón el primer título universitario, y se celebraba con orgullo el acceso de uno de sus miembros a profesiones reservadas, hasta el momento, a otra clase social. Gran parte de ese profesorado se benefició como estudiante de esa extensión igualitaria de la educación, intuyó su potencial de promoción social, alcanzó estudios universitarios y acabó por pertenecer a la profesión a la que le debía su ascenso.

En las salas de profesores nos juntábamos personas como yo, “de apellido compuesto” (y sin reparo en reconocer que mi pertenencia, al menos de origen, es a ese tercio superior de familias que han vivido con gran desahogo económico y muchas posibilidades de promoción), con otras que, también sin reparo, reconocían que su padre había sido camionero, o labrador. Este profesorado resplandece cuando es capaz de transmitir su fascinación por el conocimiento, un conocimiento que llegó a sus hogares a través de su educación. Este profesorado también brilla cuando transmite la fe en que es posible labrarse un futuro a través de los estudios. Y, asimismo, este profesorado se desespera cuando percibe lo que entienden como falta de deseo de conocimiento en las nuevas generaciones, o falta de aspiración de promoción social a través del esfuerzo en los estudios.

Mariano Fernández Enguita, en *Educación en tiempos inciertos*, analiza la evolución del origen social del profesorado². Este mismo autor esboza el nuevo reto para que el ascensor funcione. Desde el año 2000, la pobreza tiene un nuevo rostro: el de la inmigración. Y es un rostro que no sólo lo configura la pobreza, sino el diferente bagaje cultural, cierto rechazo a la cultura escolar, la diferente concepción en torno a la igualdad de género. El reto en el aula se llama multiculturalidad. Volviendo al relato inicial, planteémonos: ¿qué opciones tiene el alumnado de origen hispanoamericano de recorrer el camino de

² Concluye que con la participación del Estado en la promoción de la educación ésta pasa de ser considerado un trabajo servil, a constituir una vía de desarrollo para varones de clase media, luego para varones de clase trabajadora, y a continuación para mujeres, primero nuevamente las de clase media, y luego las de la clase trabajadora.

promoción social que transitaron cierta parte de sus docentes? ¿Tienen opciones de hacerse “profes”, o ven limitadas sus opciones a trabajos de alta exigencia horaria y baja remuneración?

Son muchas las causas de la brecha social en el entorno educativo. Enumeremos unas cuantas: la posibilidad o imposibilidad de optar entre diversas opciones escolares (según la capacidad de información acerca de ellas, la posibilidad de traslado diario o permanente, las cuotas que cobren concertados y privados); el mayor o menor bagaje cultural de la familia; la disponibilidad de los progenitores a acompañar el estudio de sus hijas/os según sus horarios de trabajo; el acceso a extraescolares de idiomas, artes, ampliación o refuerzo; la necesidad de ponerse a trabajar a una edad más temprana frente a la posibilidad de prolongar los estudios; el coste de títulos que empiezan a ser imprescindibles para determinadas profesiones (máster, principalmente); la disponibilidad de herramientas digitales y el conocimiento de su uso; la sintonía o lejanía respecto a la cultura transmitida en el entorno escolar.

Y la brecha social, provocada por estas y varias otras causas, se manifiesta de diversas maneras en las aulas. No son sólo sensaciones de quienes las habitamos. Los datos son tozudos, y se empeñan en mostrar cómo el fracaso escolar y el abandono temprano, la existencia o no de segundas oportunidades, la pertenencia a grupos etiquetados (Compensatoria, Diversificación, Programas de Cualificación Profesional Inicial, Grupo Específico Singular...), los índices de repetición, la interrupción, el acceso a profesiones con salarios superiores, están relacionados de una forma mucho más estrecha con la situación socioeconómica de partida que con el mero esfuerzo o mérito de la persona individual.

Este ascensor, sin embargo, no ha dejado de funcionar en sentido descendente: sin determinados títulos educativos resulta difícil mantenerse en determinado nivel social. En muchos casos, se atasca al presionar el botón de un piso superior.

Sin idealizar en exceso épocas pretéritas (la clase social siempre ha sido determinante), la dificultad de ascender a pisos superiores gracias a un itinerario formativo se agrava. Nos toca plantearnos qué hacer con el ascensor. Aun así, para acudir en un estado de ánimo adecuado a la reunión de la comunidad de vecinos, ese lugar al que a toda la población que no vivimos en viviendas unifamiliares nos apasiona ir, debemos recordar que hay algo en el sistema educativo español que está bien asentado.

Los informes PISA, que en tantos sentidos nos sitúan por debajo de la media de la OCDE, en equidad educativa nos siguen situando por encima de esa media, aunque cada año caigamos un poquito también en este aspecto. De alguna manera, los cimientos (universalidad del sistema educativo, calidad de la educación pública, mantenimiento de la vocación social de algunos concertados, tejido social que ofrece oportunidades de desarrollo del talento) son sólidos.

Y como último apunte de este apartado: con las nuevas generaciones en este asunto del ascensor social nos va a suceder lo mismo que en muchas otras cuestiones. Las personas adultas, reunidas en comunidad de vecinos, estamos ahí plantadas, frente al ascensor; podemos acogerlas en nuestra conversación, hacerles parte del problema y de la búsqueda de soluciones. Sorprendentemente, vamos a comprobar que, según su grado de gentileza hacia sus mayores, nos harán más o menos caso, pero para subir van a buscar otra vía. De repente, sin saber que aquello estaba allí, veremos cómo cogen otro medio de ascenso.

No es que no les importe alcanzar una buena situación socioeconómica. Es que han visto a Steve Jobs dirigirse a los recién graduados en Stanford y decirles “Me retiré del Reed College a los seis meses de iniciar los estudios”³; oyen que los exitosos y millonarios creadores de un sinfín de herramientas digitales (Microsoft, Facebook, WhatsApp, Twitter), artistas de reconocimiento mundial (cantantes, presentadoras, actores y actrices de todas las edades), deportistas idolatrados y, por supuesto, la mayoría

³https://www.uria.com/documentos/galerias/5158/documento/9283/20200420_Steve_JobsJGO.pdf?id=9283&fbclid=IwAR0Exq1wR4K1PFAnliTIJUI_tV3YcWkAS1DxM3Jo_nKD1hbe1Na6EqHKc0

de las y los youtubers, no acabaron sus estudios. Sobre todo, les impacta esa compañera, ese compañero, que renquea por las aulas para sacarse la Secundaria, pero es una referencia en el mundo de la compraventa de zapatillas online, el *streaming* o las criptomonedas. Al más puro estilo *Breaking bad*, saben que ese jovencito gana ya más dinero que el docente que les quiere transmitir su pasión por el conocimiento y los anima a estudiar para labrarse un futuro.

3. DESATENCIÓN ESCOLAR DE LAS ALTAS CAPACIDADES

Siempre es difícil definir un perfil; si tuviera que escoger un rasgo, definiría a este alumnado como voraz. Es la intensidad de una alumna, expresada en movimiento rítmico acelerado de una pierna (no por hiperactividad) el día que explico la simbología de un poema surrealista. Es el farfullero de un alumno ante la pregunta “En este anuncio, ¿qué hace que nos emocionemos y soltemos la lagrimilla?”; farfullero que se va haciendo más sonoro hasta llegar a la interrupción del visionado del anuncio. Al sacarle de clase y acudir a hablar con él no formula una petición de perdón, sino un reproche porque desde el primer momento había entendido que era la música de fondo, pastelona a más no poder, la que hacía que nos emocionáramos, y no le había dejado explicarlo. Es el rugido de una alumna (repetidora, TDAH, TEA y, anda, qué casualidad, de muy altas capacidades) que, en una tertulia literaria que tenemos en 3ºESO en que comentamos una novela juvenil sobre el acoso escolar que lleva más de cien mil ejemplares vendidos, después de escuchar a sus iguales hablar de acoso y de cómo se sitúa cada personaje, pide permiso, me dice “déjalo, que no te va a gustar”, por supuesto le animo a que comente lo que vea, se levanta, y destroza la novela por la pésima construcción narrativa de uno de sus personajes; acaba de devorarse, de un bocado, un best-seller.

Es la obstinación de un niño (de estas anécdotas los padres de hijas/os con alta capacidad tenemos a montones) de carácter tranquilo, que se opone frontalmente a lo que dice ese profesor, o el libro de texto: cuántos son los estados de la materia, si Júpiter tiene o no un anillo... No lo defiende por sobresalir, o por enfrentarse a su grupo (eso es lo que suelen entender profesorado e iguales); lo hace porque no puede permitir que se digan cosas erróneas.

Es, y este resulta el caso más sorprendente y doloroso que tuve, esa chica gitana, con un Ferrari no en el garaje sino instalado en su cabeza, que no acabará 1ºESO pues a final de curso ya estará embarazada, que un día de noviembre llega y, en vez de ponerse a cantar o a charlar en voz alta con su compañera, se reclina sobre el pupitre, se niega a copiar el texto que he preparado para analizar los tipos de sujeto, y cuando le insto a que, al menos, lo analice sin copiarlo, simplemente dice: “esa frase está mal escrita”. Y lleva razón; a las once de la noche del día anterior había desistido de hallar una formulación mejor para esa frase.

Intelectualmente, si les dejamos, muerden, devoran. Es fascinante. Conviene preguntar al alumnado. Cuando estudiamos la metáfora les pido la imagen que mejor represente al instituto. Y suele haber, si no unanimidad, una mayoría clara: una cárcel. Parte de ello se deberá al dramatismo adolescente. Pero otra es sumamente precisa. Yo prefiero usar jaula. La construcción arquitectónica de la mayoría de los centros educativos expresa esa condición. Parece que nos está comunicando: “tú me has encargado que guarde a tu hija o hijo mientras tú no estás, y de este recinto no va a salir”. Las verjas que rodean la mayoría de los centros, perfectamente reconocibles en cualquier lugar del país, dan seguridad, pero también uniforman, limitan, ahogan y, en algún caso, son lugar para terribles lesiones de quien intenta escapar.

Se está dando una reflexión muy interesante acerca del espacio escolar. Basta recorrer el libro *Esencia*, de Siro López, para entender que las opciones son múltiples. Y hay muchos centros que han comenzado ese camino para hacer del espacio educativo un lugar más amable (“de la estética a la ética” propone el director del IES Las Musas, José Antonio Expósito). ¿Por qué el centro educativo deviene una especie de jaula, no sólo para el alumnado de alta capacidad? Impacta más ver enjaulado a un tigre que a un canario, pero una jaula es una jaula. Este perfil no deja de ser la punta del iceberg.

Una jaula la conforman sus barrotes. Y a un barroto lo caracteriza su rigidez. Localizo, sin duda, dos rigideces clave en el sistema educativo: la organización y el currículo.

Estos dos aspectos centrales parecen no estar en manos de nadie. Y, al mismo tiempo, son el escenario para todo lo demás. En el tratamiento de las altas capacidades, el vocabulario usado denota ya los problemas de fondo: flexibilización (organización y currículo están pensados de manera uniforme y única por grupos de edad y docentes especialistas en franjas horarias limitadas y separadas), adaptación (primero se diseña, y luego se mira quién es el alumnado, y no al revés), enriquecimiento (el currículo es pobre y repetitivo, está deslavazado y muchas veces resulta ajeno a la realidad). Lo que hagamos sin atender a estos barrotes serán medidas parciales: aunque demos un paseo al tigre (talleres, programas especiales, extraescolares), aunque la jaula sea más o menos grande (actividades más motivadoras, pequeños proyectos), sigue estando en una jaula, al menos gran parte de su larga jornada escolar semanal. Nos da pavor sacarlo de ella.

Sorprende el desequilibrio entre la movilización social en torno a la alta capacidad (asociacionismo y altísima actividad en redes; programas de acompañamiento a familias, adultos, adolescentes, niñas y niños; extensa oferta extraescolar; formación para todo tipo de profesionales; lucha por desmontar falsos mitos en torno a este perfil; estudios universitarios) y la oferta escolar real para este alumnado. Aunque exista el nicho de mercado, atender a este alumnado de una manera integral supone desmontar gran parte de lo que concebimos como marco cotidiano de la educación. No hay mucho donde mirar, aunque claramente la referencia (pese a que sus ciudadanos critiquen su propio sistema) es EE.UU. Vemos ya allí escuelas imán, escuelas específicas, escuelas vinculadas a universidades, programas instaurados en muchos centros (de todo tipo) como el de Renzulli que desde el análisis de este perfil proponen modelos enriquecidos para todo el alumnado, flexibilidad real en los tránsitos entre la secundaria y la universitaria, centros-museo, un currículo que cumple con su nombre de *Common Core*, extraescolares con reconocimiento de créditos, *Advanced Placement*, posibilidad de cursar materias universitarias ya en la Secundaria... Quizás no sea el entorno natural salvaje donde desearía estar el tigre, pero mejor vivir en una reserva natural que en una jaula.

Más adelante, en la parte propositiva, entraremos a valorar cómo se puede ofrecer un espacio, ya no sólo físico, sino desde otras coordenadas organizativas y curriculares, que permitan al tigre, y a otros animales, desplegarse en mayor sintonía con lo que son y necesitan.

4. FALTA DE ACOGIDA DE LAS DIRECTRICES POLÍTICAS

Cada comienzo de curso el profesorado llega preparado para escuchar cuál ha sido el último bocinazo ante el que deben reaccionar. Un año toca abordar la diversidad, otro pasar a evaluar por competencias, otro sacar un título específico de capacitación digital. No son sugerencias ni diálogos: suena una alarma social, y las autoridades y sus asesores pedagógicos ordenan medidas poco reflexionadas que suponen carga de trabajo añadida. El profesorado, cuanto más avanza en su carrera profesional, más aprende a hacerse el sordo. ¿Cuál es el motivo? Que no lo ven. No ven que esas autoridades, y los gabinetes pedagógicos que parecen estar detrás, realmente sepan de qué hablan cuando hablan de educación. ¿Han pisado alguna vez mi aula, mi realidad? No ven que las propuestas nazcan de un diálogo con quienes están en primera línea de combate. En ocasiones no ven su utilidad, emergencia o coherencia. Y en muchas otras no ven su continuidad en el tiempo.

Quizás el debate más interesante en este aspecto de nuestra historia reciente sea el de la promulgación de la LOGSE. Se han analizado extensamente sus virtudes y sus desaciertos, así como el desapego que generó en gran parte del profesorado. Me voy a centrar en un debate más reciente, y de sumo interés: los centros de educación especial. Hay un sabio aforismo que dice “que lo óptimo no impida lo bueno”.

En el terreno educativo, no he encontrado mejor exposición que la de Concha Fernández Martorell en su obra *El aula desierta*. Esta profesora y directora, de cuyo progresismo es difícil sospechar, afirma: “Hacer de la escuela una utopía, un no lugar, significa vaciar el contenido crítico que aportan los conocimientos reales, para evitar que pueda convertirse en un verdadero lugar de resistencia”⁴.

Los sectores más progresistas del gobierno de coalición quisieron tener una palabra de peso acerca de la educación. Y la propuesta era lógica: si aspiramos a la inclusión real, ¿cómo vamos a permitir la existencia de centros especiales? Será necesario que tal inclusión tenga lugar en espacios comunes, donde alumnado de diversas capacidades (y culturas, y nivel socioeconómico) conviva y aprenda. ¿Quién va a negar tal lógica? Lo que se oponía a tal afirmación no era una argumentación, sino dos constataciones. La primera, que es muy fácil realizar un discurso político utópico y lógico, pero muy difícil destinar los recursos adecuados para que tal discurso se convierta en realidad. La segunda, que donde ya se daba esa convivencia se producían situaciones tan ilógicas como que la inclusión se sustentaba en la separación del grupo común para ser atendido por especialistas varias horas a la semana (con el etiquetado y el desfase que ello constataba y agravaba), como que la Administración nunca haya aclarado si ese asterisco que denotaba una adaptación curricular significativa implicaba ya un suspenso en lo correspondiente a ese curso o no, o como que la marginalidad de este alumnado era dolorosa.

Las familias, de manera mayoritaria (no unánime) presionaron para que no se cerraran los centros de educación especial. Ellas sí que suelen optar por lo bueno, antes que por lo aparentemente óptimo. Muchas de ellas probablemente tuvieron que renunciar a ciertas convicciones ideológicas para poder ofrecer a sus hijas e hijos lugares donde la atención personal y el cuidado, la significatividad del aprendizaje, la vinculación con el contexto, el compartir entre iguales, la construcción de un futuro, fuera más rico. Donde, al fin y al cabo, aprenden más y están más a gusto, aunque echen de menos en ocasiones no convivir con un espectro más amplio de la población.

Irene López, la directora de un centro de Educación Especial, el Estudio 3, plantea al hilo de este asunto una cuestión de sumo interés: “A lo largo de este debate, ¿en algún momento se preguntó a este alumnado qué era lo que prefería, ¿cuál era su experiencia cuando compartían lugar con personas normotípicas?, ¿cuál era su valoración de la Educación Especial?” En la propuesta abordo este saber central de los márgenes. Por ahora, sólo apuntar que quienes nos movemos en ellos muchas veces nos entendemos con facilidad, y desde lugares distintos llegamos a conclusiones similares; en este caso: que no hay nada más revolucionario (ningún programa ni decisión política) que la simple pregunta a nuestro alumnado de “¿Tú cómo lo ves?”

Este análisis a grandes rasgos no niega que haya centros que consigan una inclusión real de todo un alumnado marcado por la diversidad, ni que sea imposible concebir un sistema sumamente inclusivo, en el que se dediquen los recursos necesarios para ello. Sí aborda la distancia que existe, en muchas ocasiones, entre la intención política y el discurso de expertas/os en educación que lo sostienen, y la realidad que familias, alumnado y profesorado viven en los centros. Tú dices una cosa, y la voces en tribunas, programas televisivos y redes. Yo veo otra, y desde ella decido.

5. PREJUBILACIONES Y SUICIDIOS

Sí, hay que hablar del suicidio. Pero antes quiero usar esta expresión de “quitarse de en medio” para abordar brevemente otra situación: la prejubilación. Destaco sólo dos casos, por su relevancia para el análisis presente. Profesora entregada, con cierto desgaste, responsable de un montón de cosas (redes sociales, dinámicas de acogida del nuevo profesorado, todo tipo de iniciativas encaminadas a “levantar

⁴ Concha Fernández Martorell, *El aula desierta. La experiencia educativa en el contexto de la economía global*. (España: Montesinos, 2008), p. 149. Conviene leer, en cualquier caso, todo el capítulo “Contra la U-topía escolar”, o todo el libro. Se percibe en él la seriedad del método de análisis directo de la realidad-estudio propuesta que postulé al comienzo.

la moral” de la comunidad profesional y la chavalería), que, ante el nuevo cambio de ley y las nuevas exigencias que comporta, y ante el temor de que la nombren coordinadora de bienestar y protección (la nueva figura anunciada ante la alerta por el incremento del acoso y las autolesiones), dice un día en el rincón de fumadores (en cada centro hay uno): “lo dejo”. El otro caso es el de una directora. Larga experiencia, gran capacidad de adaptación, logros continuados... Ante el cuarto protocolo de autolesiones y prevención del suicidio, decide: “esto me desborda, que lo haga otra persona más joven, que entienda qué es lo que está pasando”. Deja la dirección y la docencia.

Estos dos casos expresan que, ante determinadas dinámicas, también el profesorado dice “Basta”. Siente distancia ante lo que se le pide. Se siente incapaz de ser, a la vez, docente, acompañante, investigador del acoso escolar, experto en salud mental. Sabe, además, que por mucho empeño que ponga no tiene la varita mágica para solucionar todos los males sociales que acechan a su alumnado. Retornando al análisis de Concha Fernández Martorell, le decepciona que “en vez de regular la publicidad y los medios, poner límites a los fabricantes de coches o detener la producción de grasas hidrogenadas que han invadido el mercado alimentario, la propuesta es cambiar hábitos educativos.”⁵

Pasemos ahora al alumnado. En el año 2021 dos docentes de Lengua del IES Juan de Herrera acordamos dar prioridad a la expresión oral. Comenzamos el curso pidiéndoles una presentación oral en que cada alumna/o nos contara quién era (datos, aficiones, manías, valores...). Uno de los apartados preguntaba “¿Cómo imaginas el 2040?” Nos dimos cuenta de cuánta desesperanza albergaban⁶. Si analizamos sus biografías, se entiende. A alguien nacido en 2008, pongamos, le ha rodeado la palabra crisis con todos estos adjetivos: económica (y quienes viven en barrios pobres saben mejor que nadie qué significó), climática (conocen a Greta Thunberg, y asumen que “Nuestra casa está en llamas”), pandémica (nunca antes una generación había tenido que abandonar las aulas y volver con unas mascarillas, a turnos), bélica.

Hacer responsable al sistema educativo de la desesperanza, el vacío y la desorientación de la juventud supone una irresponsable inconsciencia. Lo que sí tiene que analizar el sistema educativo es cómo se posiciona ante todo ello. Me temo que ante el temible ejército que nos asedia, cuya proclama es un terrible “¡Fin! ¡Fin! ¡Fin!”, nos limitamos a señalar lo poderosas que son las armas del enemigo (muchas veces el tratamiento en las aulas de la cuestión climática no hace sino hundirles más en el fango), o a pertrecharles de débiles escudos. ¿Qué podemos hacer? “El heroísmo, por consiguiente, no radica en dejar de temer el final, sino en preocuparnos siempre, incluso desde lo más recóndito de nuestro terror, por lo que sobrevivirá a nuestra muerte”⁷.

Esta es la propuesta de la rabina francesa Delphine Horvilleur. Y resulta totalmente pertinente. En el entorno de las altas capacidades cada vez cunde más la preocupación no sólo por el desarrollo del talento, sino por la conversión de este en capacidad transformadora; no sólo por el desarrollo de habilidades emocionales, sino por el hallazgo de sentido a la vida⁸. ¿Qué implica esta toma de postura? Implica que, en vez de atrincherarnos en nuestro fortín de hábitos e inercias, debemos formar y abanderar una armada que a ese clamor de “¡Fin! ¡Fin! ¡Fin!” oponga uno que vocee, al menos tan fuerte, al menos tan claro, al menos tan convencido, “¡Sentido! ¡Sentido! ¡Sentido!” Eso sí se nos puede pedir al sistema educativo. ¿Hasta qué punto nuestras prácticas y nuestras propuestas de aprendizaje ayudan a que estas personas en formación encuentren sentido a sus vidas, y hacen que este sentido sea compartido?⁹

⁵ O.c., p. 142

⁶ Recondujimos nuestra programación y elaboramos un proyecto, *La caja de Pandora*, centrado en la elaboración de una charla TED que expusiera algún motivo para la esperanza. Esta práctica está publicada en la revista Pensadero: <https://revistapensadero.org/portada>

⁷ Delphine Horvilleur, *Vivir con nuestros muertos*. (Barcelona: Libros del Asteroide, 2022), p. 152

⁸ Robert Sternberg, con su propuesta de la alta capacidad transformacional, y Maribel Rodríguez, ahondando en la logoterapia como medio de búsqueda del sentido, son dos de las personas más acreditadas en estas líneas.

⁹ En sentido humorístico, el youtuber Nachter refleja en unos de sus vídeos este atrincherarse en sus inercias, tan propio del sistema educativo. Tras mostrar la reacción de varias personas ante la declaración de la Tercera Guerra Mundial y la alarma

6. VÍA DE SALIDA

Que inventen otros. Tendemos a fijarnos en las medidas tomadas por Finlandia, Singapur, Portugal, Eslovenia, o cualquier otro país que haya mejorado su rendimiento en PISA. El problema reside en que nos fijamos en las medidas, no en los procesos llevados a cabo. Si, por ejemplo, tomáramos por modelo a la tan justamente admirada Finlandia, nos daríamos cuenta de que existió un largo pacto político de reforma de la educación, que tal reforma comenzó por la revisión profunda de la estructura universitaria, y que una de las decisiones clave fue no sólo exigir una gran formación docente, sino ofrecer un salario difícilmente alcanzable en muchas otras profesiones. Aparte, convendría analizar con precaución las analogías y diferencias entre uno y otro país: tamaño, composición de la población, tradición educativa, etc.

No conviene caer en ingenuidades. Ni como ciudadanía nos vamos a movilizar y a forzar a los partidos políticos a acometer una valiente, conjunta y rigurosa reforma, ni éstos la van a desplegar sin tal presión. ¿Qué hacer, entonces? José Antonio Marina, en su obra *Despertad al diplodocus*, emplea la metáfora adecuada: hay que reparar el avión mientras está en vuelo. El hoy consejero mañana ostentará otro cargo. Se puede apearse del avión. Familias y profesorado no podemos hacerlo. Para las primeras, la educación significa una apuesta clave de unos quince años como mínimo en la vida de sus hijas e hijos. Para el segundo, es su profesión y, en muchos casos, su vocación.

Dada la situación, sólo unas sólidas alianzas entre centros educativos y familias pueden conllevar cambios. Centros educativos cuyo ideario sea una realidad, y no un mero eslogan; ideario diseñado como comunidad educativa, donde quede claro sobre qué dos o tres valores quieren hacer pivotar toda decisión organizativa y curricular. Centros públicos, concertados y privados, siempre al límite de la ley, muchos de ellos en los márgenes del sistema. Y familias que respondan a ese riesgo, y confíen a tales centros el cuidado, la socialización y el aprendizaje de sus vástagos. Ojalá, familias que se sientan parte de ese centro, de esa apuesta, de ese modelo educativo que quiere dar color a un sistema que, tristemente, peca de exceso de gris.

nuclear, aparece el profe, que dice: “Chicos, nos vamos a casa, pero no corráis por los pasillos y no olvidéis hacer la tarea de mañana...”