



Crisis económica y crisis de enseñanza. Sobre las consecuencias pedagógicas previsibles de la Ley de Mejora de la Calidad Educativa

Economic crisis and crisis of education. On the predictable pedagogical consequences of the Law of Improvement of the Educational Quality

Luis Sebastián Villacañas de Castro

luis.villacanas@uv.es

Universitat de València

Recibido: 08-11-2012

Aceptado: 19-12-2012

Resumen.

Este artículo postula una relación entre las crisis económicas y las reformas educativas que se proponen durante esos periodos. Estas últimas se caracterizarían por dos elementos recurrentes: el énfasis en la dación de cuentas del profesorado, por un lado, y una mayor insistencia en la evaluación externa del estudiantado, por otra. Mientras el texto legal de dichas reformas presenta ambos elementos como si estuviesen conectados, el artículo defiende que tal conexión no

Abstract.

This paper builds on the thesis that there is a connection between economic crises and the sort of educational reforms governments pass during those periods. The latter would be characterized by two common elements: a major insistence on the issues of teachers' accountability, on the one hand, and on students having to undergo high-stakes, external assessment, on the other. While the legal texts of these educational reforms defend that there is a coherent link between these two



PUERTAS *a la* LECTURA

puede ser defendida desde el punto de vista estrictamente pedagógico. En este punto, el artículo presenta alternativas que serían más adecuadas para satisfacer el primer elemento mencionado. Tras analizar dos reformas educativas que se conformarían al patrón descrito (la de 2001 en los EEUU de América y la que actualmente plantea el actual gobierno español), el artículo señala los efectos concretos sobre la enseñanza y el aprendizaje, así como la pedagogía crítica que, dentro del contexto del aula y necesariamente conectada a un proyecto educativo de justicia social, podría ayudar a contrarrestarlas.

Palabras clave: factores económicos; evaluación externa; rendición de cuentas; pedagogía crítica; educación para la justicia social.

elements, this paper defends John Elliott's claim that such connection cannot be defended from a strict pedagogic point of view. At this point in the paper, alternatives are provided to satisfy adequately the need for teacher accountability. After analyzing two concrete education reforms which correspond to the pattern described (2001 US No Child Left Behind Act and the new reform the Spanish government is preparing at the moment), the paper proceeds to explain some of the consequences brought to teaching and learning. Finally, the paper describes the sort of critical pedagogy that, within the classroom context and as part of an education for social justice project, would help counteract such negative consequences.

Keywords: economic factors; external evaluation; surrender of accounts; critical pedagogy; education for the social justice.



1. Introducción

Sólo los errores se repiten. Toda crisis económica capitalista se ha visto acompañada por una reforma educativa de la escuela pública de cuño similar. Ocurrió tras la crisis del petróleo, en el contexto de los años 70, y está ocurriendo ahora en España, con la nueva Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE), cuyo anteproyecto acaba de ser aprobado en el Consejo de Ministros, y presumiblemente será ratificada en el Congreso de los Diputados sin cambios significativos. Cuando uno trata de definir la principal característica de todas estas reformas, parece apropiado emplear las mismas palabras con las que John Elliott (1976) criticara la inercia educativa que ya empezaba a despuntar en aquella época, en 1976: «sus verdaderos objetivos han sido reducir el gasto y no mejorar la enseñanza» (p. 66). Trataremos de justificar este veredicto desde el punto de vista pedagógico. Lo más destacable a este respecto son dos cosas: en primer lugar, estas reformas, sin excepción, se han definido por un factor común: la imposición de más exámenes selectivos y estatales, necesariamente realizados sobre un temario cada vez más

homogéneo y centralizado. En segundo lugar, dicha proliferación se ha visto acompañada siempre por la misma idea, que presumiblemente la justificaba: la necesidad de que el profesorado de la escuela pública rinda cuentas de su trabajo, dado todo el dinero que el presupuesto del estado destina a los colegios y a sus salarios.

También ha ocurrido en el caso español. Además de crecientes exigencias para acceder a becas de estudio en todos los niveles formativos (y además de no dar solución a los recortes presupuestarios y a sus efectos sobre la educación: menos profesores por centro, pero más alumnos por aula), la reforma que prepara el Ministro de Educación, Cultura y Deportes, José Ignacio Wert, insta un examen externo y estándar al final de cada uno de los ciclos, y uno a mitad del primero (Ministerio de Educación, 2012, p. 4). La lista de exámenes estatales prosigue de la siguiente manera: el más temprano en 3º de primaria (a los 9 años), mediante el que el Estado realizará un acto de supervisión, aunque su suspenso no acarreará consecuencias académicas más allá de la que impongan los propios centros; otro en 6º de primaria (11-12 años), cuyo suspenso tampoco va a



imponer la repetición necesaria de curso; sí lo hará la siguiente evaluación externa, que habrá de aprobarse en cuarto de la ESO, a los 15-16 años (aunque sólo para aquellos que quieran seguir estudiando, bien Formación Profesional o Bachillerato, con una reválida diferente en cada caso); y, finalmente, en segundo de Bachillerato, como la prueba de acceso a la Universidad que reemplaza al actual selectivo (18 años) (págs. 9-21). Puesto que todos los alumnos habrán de cursar los mismos exámenes, se eleva también el porcentaje de contenidos comunes de los currículos de las diferentes comunidades autónomas, hasta alcanzar entre el 65 y el 75% (p. 7; Aunión, 2012). (Hasta hoy, en cambio, éstas podían diseñar un 45% gracias a su autonomía.) Este proceso de homogeneización, junto con la batería de exámenes que evaluarán su aprendizaje, han sido justificados por la necesidad —percibida como tal por el ministro— de imponer una mayor supervisión a los centros educativos por parte del Estado, que se llevará a cabo a través del Instituto Nacional de Evaluación Educativa (Ministerio de Educación, 2012, p. 40). Dicha urgencia por ampliar el control sólo puede ser

entendida de una manera, y es en relación al trabajo del profesorado que compone la plantilla de dichos centros. De forma implícita (aunque otras veces se realiza abiertamente), es esta labor la que está siendo cuestionada. Nos topamos de nuevo con la idea de que los docentes han de rendir cuentas sobre su trabajo. El modelo subyacente consiste en que se supervisa o examina al docente supervisando o examinando a sus alumnos.

2. La rendición de cuentas del profesorado.

John Elliott se ha pasado buena parte de su vida tratando de defender que, en sí, la exigencia de que los maestros justifiquen su labor de forma pública es perfectamente legítima. Ahora bien, la otra mitad de sus días los ha empleado en demostrar que el incremento del número de exámenes externos y selectivos no es la manera de llevarla a cabo. En este punto, su valoración es taxativa: «La asunción de que las notas de un examen sean una indicación válida de la efectividad de la enseñanza es falsa» (Elliott, 1976, p. 67). La explicación es clara: existen variables sociológicas tales como el nivel económico y cultural que los



PUERTAS a la LECTURA

estudiantes poseen de partida que repercuten, no ya en sus hábitos de estudio (esenciales a la hora de realizar un examen), sino en la mera posibilidad de que un niño dedique en su casa ciertas horas al trabajo escolar, o incluso de que asista de forma regular al colegio. Estas variables reciben un claro reflejo en los resultados de cualquier prueba pero apenas pueden ser controladas por el profesorado, por muy preparado que se halle o muy bueno que sea. Es más, en ciertos casos el buen maestro habrá conseguido una proeza si logra dar suficiente fuerza al deseo de saber del estudiante contra todas las inercias que se le oponen, y durante el tiempo suficiente como para que obtenga el graduado escolar. Resulta superfluo hablar en esos casos de buenas notas. Por razones tan evidentes como ésta, Elliott plantea desconectar de forma terminante los resultados de los exámenes con la buena o mala labor del profesorado. Con ello refuerza la diferencia básica entre la dimensión del aprendizaje y la dimensión de la enseñanza. «Los exámenes tal vez evalúen lo que los estudiantes han aprendido», escribe, «o incluso si han aprendido lo que se esperaba que aprendieran, pero no necesariamente

que lo que se ha aprendido sea un resultado de lo que los profesores han realizado» (ibid.). Enseñanza y resultados no mantendrían una estricta relación causal. Bien podría darse el caso de que lo aprendido durante años anteriores, o incluso en el seno de su familia o círculo de amistades, baste a un alumno para obtener un aprobado, o incluso notas más altas, y todo sin que en ello el docente haya tenido alguna responsabilidad mayor.

Clarificado este argumento, Elliott dedicó toda una serie de artículos a exponer la manera en la que los docentes deberían dar cuenta de su labor al resto de la sociedad, como muestra de su compromiso serio con esta garantía. Con ello se distanció críticamente de los valores de privacidad, territorialidad y jerarquía que, según Helen Simons (1985, cit. en Elliott, 1994, p. 81; Elliott, 1992b, p. 62), caracterizan a buena parte del profesorado de la educación pública. Dichos principios habrían demostrado ser poco eficientes para mejorar las cosas. Cohesionado en torno a ellos, los docentes los habrían hecho servir para enrocarse frente a cualquier propuesta de supervisión que proviniese de una administración percibida (en demasiados casos de



forma justificada) como hostil, o cuanto menos desconfiada. Con el fin de esquivar esta parálisis, Elliott ofrece un modelo de responsabilidad docente basado en la racionalidad científica y que consiste en entender el aula como un contexto experimental en el que continuamente aparecen obstáculos al aprendizaje que el maestro, empleando diferentes estrategias didácticas, trata de solucionar. Dicho enfoque ha pasado a ser conocido como el del maestro como investigador (1998; 1992a) y, en lo que respecta a la dación de cuentas, se caracteriza por ofrecer un método de auto-evaluación para el profesorado, no un control externo ejercido por la administración. Al igual que el científico en su laboratorio, el docente debería ser capaz de preparar y aportar, frente a cualquier tribunal constituido para tal fin, casos de estudio concretos que evidencien que su proceder pedagógico ha sido eficiente y apropiado. «La única manera para determinar una lógica causal de la enseñanza dentro de una situación particular», escribe Elliott (1976), «es a través de casos de estudio que contengan muestras de la interacción entre el profesor y el alumno» (p. 67).

No entraremos a valorar aquí los coeficientes bajo los cuales define la buena o mala praxis de los maestros, ni por lo tanto la naturaleza de aquello que justificaría o no su trabajo —según Elliott, el baremo más importante es de carácter ético o procedimental: no tendría tanto que ver con enseñar o hacer entender una serie de conocimientos preestablecidos, sino con la capacidad del maestro de crear una verdadera experiencia de aprendizaje entre sus estudiantes. «¿Cómo lograr que la vida dentro del aula dé lugar a una experiencia educativa que valga la pena?» (Elliott, 2007a, 1), tal es la pregunta que, como él mismo reconoce, ha movido su labor docente e investigadora a través de los años. No indagaremos, insisto, en algunos de los déficits que también incluye su planteamiento, pues éstos no conforman el núcleo esencial de su apuesta, la cual permanece prácticamente invariable sin ellos. En realidad nos interesa únicamente demostrar que la justificación principal argüida para sobrecargar a los estudiantes de exámenes oficiales no se sostiene desde el punto de vista pedagógico.

Sí subrayamos, con todo, que facilitar los medios que permitiesen una rigurosa



dación de cuentas a la manera de Elliott demandaría, entre otras cosas, una cierta inversión de recursos. Según Joseph Schwab, implementar este acercamiento a gran escala «requeriría nuevos mecanismos de investigación empírica, nuevos métodos de reportaje, una nueva clase de investigadores educacionales, y mucho dinero» (citado en Elliott, 1976, p. 67). Por otra parte, algunas dimensiones de la propia formación universitaria que reciben los maestros también deberían variar, o cuanto menos reforzarse —si bien es cierto que los grados que preparan para este fin ya contienen cursos dedicados específicamente a la investigación educativa. En el presente, la antigua división entre expertos en investigación educativa que ejercían desde la universidad y maestros carentes de la formación didáctica o pedagógica más elemental (extraños, por lo tanto, al acto de investigar) no tiene ya vigencia. Más que ninguna otra, la obra de John Elliott ha contribuido a suturar esta división. A su vez, la emergencia de publicaciones didácticas, elaboradas mayoritariamente por los propios docentes de educación de primaria y secundaria, ofrece una prueba más de la instauración definitiva de una nueva tendencia entre los

maestros, en la que teoría y práctica conviven de forma más armónica.

Ahora bien, es justamente esta inercia la que nos permite juzgar como equivocada la adopción, por parte del actual gobierno de España, de medidas educativas que pertenecen al pasado (la centralización educativa, la supervisión del profesorado a través del rendimiento del alumno, etc.), sobre todo en un momento en que los docentes de la escuela pública se encuentran ya preparados para adoptar, al fin, un modelo de reflexión más riguroso sobre su propia práctica, en la dirección esbozada por Elliott. Lo que impide que este ideal se cumpla precisamente hoy, cuando existen ya las condiciones profesionales para hacerlo, es el dinero; mejor dicho, el hecho (el primero al que hicimos referencia) de que los verdaderos objetivos de las reformas educativas propuestas en tiempos de crisis sean «reducir el gasto y no mejorar la enseñanza» (Elliott, 1976, p. 66).

3. La evaluación externa del estudiantado.

Pasemos a analizar la otra tendencia que advertimos en las leyes de educación aprobadas durante crisis económicas,



PUERTAS *a la* LECTURA

tendencia consistente, en este caso, en la imposición de más exámenes externos, selectivos y de un currículum cada vez más centralizado. A este respecto, resulta apropiado comenzar la reflexión por el país que ha venido marcando la pauta en la educación durante los últimos 30 años, y al que conviene mirar desde Europa cuando se quiere pronosticar su propio futuro: los EEUU de América. Si en algún momento ha podido existir alguna duda sobre ello, alguna esperanza contraria a esta impresión, las iniciativas del ministro José Ignacio Wert las han disipado. De hecho, hoy resulta tan urgente anotar los paralelismos que existen entre el sistema educativo de los EEUU y los puntos de la reforma que se propone para España cuanto identificar, detrás de éstos, el futuro desarrollo de sus potencialidades. Cabe tener en cuenta siempre las siguientes preguntas: ¿hacia dónde pretende llevar la educación el ministro cuando sienta estas bases?; más allá del periodo que comprende su mandato, ¿qué visión tiene del futuro del sistema educativo?

Con estas interrogaciones en mente, acerquémonos a la ley No Child Left Behind. Elementary and Secondary Education Act (NCLB), la cual podría

ser traducida por Que ningún niño se quede atrás y que estaba destinada a subir los estándares de la escuela pública norteamericana. Se aprobó en 2001 durante la primera legislatura del presidente George W. Bush y su formulación original, junto con las revisiones realizadas por el gobierno de Barack H. Obama, puede hallarse en la página web del Departamento de Educación de la Casa Blanca (Education). A diferencia de las reformas de la segunda mitad de los años 70, es evidente que ésta no se ratificó en tiempos de crisis capitalista; defendemos, con todo, que todavía participaba de sus consecuencias. ¿De qué manera? En realidad, se trata de una dinámica general: el gobierno del segundo presidente Bush continuó fielmente la tendencia marcada por su padre, y antes aún por Reagan y Thatcher durante los años 80, cuando el conservadurismo sacó partido de la Guerra Fría y de la crisis mundial del petróleo para consolidar una línea política basada en la desregularización de la economía, un mayor o menor militarismo según el caso y la máxima austeridad estatal, con los correspondientes recortes de servicios públicos como la educación. Treinta



PUERTAS *a la* LECTURA

años después, sabemos que la alternativa aportada por los partidos de izquierda no ha sido lo suficientemente audaz, ni a la hora de ofrecer un proyecto global a la sociedad, ni en el momento de presentar un proyecto educativo a la altura de una sociedad moderna y justa. De hecho, en lo relativo a la educación, quizá la prueba más ilustre de esta impotencia sea que el presidente Obama no retiró la ley de Bush, ni las modificaciones presentadas por el nuevo gobierno detuvieron su acusada inercia. A este respecto, apunta Peter McLaren (2011) en una reciente entrevista que «la elección de Arne Duncan como Secretario de Educación por el presidente Obama ha sido desastrosa, puesto que básicamente va a dar continuidad a muchas de las medidas del gobierno Bush, tales como la evaluación selectiva y estándar. Sencillamente es una versión ligeramente atenuada de la ley Que ningún niño se quede atrás» (p. 231). En su discurso en el congreso “La enseñanza del noroeste con la justicia social”, celebrado en Seattle en octubre de 2011, Stan Karp (2012) también se pronunció en la misma línea: «El asalto en el sistema de educación pública se ha visto inmensamente fortalecido y

legitimado por el gobierno Obama/Duncan. Cualquiera que haya seguido el desarrollo de la ley Que ningún niño se quede atrás y la reforma corporativista de la escuela, sabe que siempre fue un proyecto de los dos partidos» (p. 38).

Por consiguiente, más de 10 años después de que se aprobara esta ley, lo más destacado del sistema educativo norteamericano sigue siendo la insistencia en estos tests externos, estatales, como un medio para evaluar a las escuelas públicas. En el Título 1, Sección 1001 de dicha ley se hace observar que «se hará responsable a escuelas, agencias de educación local y Estados de mejorar el éxito académico de todos los estudiantes así como de identificar y cambiar las escuelas de bajo rendimiento que hayan fracasado en proveer una educación de alta calidad a sus estudiantes» (NCLB, 2002 [Título I, Sección 1001, punto 4º]). Aparte de acudir al texto legal, uno puede informarse de primera mano en cualquiera de los números de la revista *Rethinking Schools* (www.rethinkingschools.org), publicación editada en Milwaukee (USA) por una plataforma editorial conformada mayoritariamente por



PUERTAS *a la* LECTURA

maestros de la escuela pública de Norteamérica. Tal vez se trate de la más poderosa iniciativa realizada a favor de una educación progresista en los EEUU. Conviene sobre todo revisar el número 3, volumen 23 (2012) de la revista *Rethinking Schools*, dedicado a esta problemática: ¡Bajemos los lápices! Paremos los exámenes selectivos, reza su título. Dicho número contiene, a su vez, una selección de algunos de los artículos recogidos en el libro que la editorial dedicó al mismo problema, editado esta vez por las profesoras W. Au y Bollow Tempel (2011). En sus páginas leemos que alumnos de 4, 5 y 6 años de edad completan (según lo aprobado en la ley de 2001) tres exámenes electrónicos al año, exámenes diseñados en formato test en los que los estudiantes deben elegir una respuesta entre múltiples opciones —un sistema que los niños ni siquiera comprenden de forma adecuada (Bollow Tempel, 2012, p. 28; Dandrea, 2012, p. 25-26). Las notas pertenecientes a cada centro pueden ser consultadas por el equipo del gobernador del estado en una única base de datos, bajo la presunción de que esta práctica ofrece una supervisión continuada sobre la enseñanza de los maestros —algo que también se destaca

como uno de los objetivos en la LOMCE de España— y sobre el aprendizaje de los alumnos de primaria y secundaria (Bollow Tempel, 2012, p. 27). Desde hace más de 10 años, estos exámenes se prolongan durante estos dos ciclos, como mínimo por medio de un examen selectivo, estandarizado y nacional al final de cada curso. Las notas obtenidas no carecen de consecuencias para el estudiante, el profesorado y la escuela —como tampoco carecen de ellas las reválidas que el ministro Wert tiene en mente, aunque a día de hoy todavía no se haya determinado el suspenso de cuál de ellas implicará la repetición de curso o únicamente la obligatoriedad de asistir a clases de refuerzo. Sabemos, con todo, qué sucede en los EEUU de América: allí, que un alumno deba asistir a clases de repaso o deba ser incluido en el programa de educación especial depende, en buena parte, de la nota que obtenga en estos tests (p. 28). También los profesores pueden ser penalizados (al menos en ciertas regiones de los EEUU), bien sea a través del sistema de cobro en función de resultados, de un traslado de centro o, directamente, con su despido. Y, finalmente, el colegio también recibirá una mayor o menor



PUERTAS *a la* LECTURA

financiación para el siguiente curso dependiendo de estos exámenes, hasta el punto de que las notas pueden determinar su cierre, cosa que muy frecuentemente ocurre en los barrios más empobrecidos (p. 27; cfr. también Karp, 2012, p. 36). Pues, en contra de lo que parecería razonable, el sistema de méritos hace posible que se ofrezcan menos ayudas a los colegios cuyos alumnos obtienen peores resultados, y no a la inversa. No se intenta reparar la realidad allí donde ésta falla (sea del lado de los profesores o de los alumnos), sino sencillamente se penaliza.

Más allá de las diferencias entre el actual sistema educativo de los EEUU y la reforma que el ministro de Educación, Ciencia y Deporte tiene en sus manos —para empezar, esta última no se basa tanto en la NCLB sino en las ideas de los economistas Bishop (1997) y Wössman (Gundlach, E. & Wössman, 2001), que pretenden que los exámenes centrales mejoran el aprendizaje (Adnett & Davies, 2002)—, me interesa destacar que ambos casos se justifican sobre razones idénticas. Esta coincidencia se debe a su participación en unos paradigmas educativos derivados de la sociología liberal.

Ambos sistemas aluden, por ejemplo, a la necesidad de supervisión central y a una decidida apuesta por la excelencia. «El propósito [del título primero de esta ley] es asegurar que todos los niños obtengan la oportunidad justa, igual y significativa de recibir una educación de alta calidad y mostrar una mínima competencia al desafiar los estándares de rendimiento académico del Estado y la evaluación académica estatal» (NCLB, 2002 [Título 1º, Sección 1001]). «El principal objetivo de esta reforma» —apunta por su parte el ministerio español implicado, al inicio del anteproyecto— «es mejorar la calidad educativa partiendo de la premisa de que ésta debe medirse en función del “output” (resultados de los estudiantes) y no del “input” (niveles de inversión, número de profesores, número de colegios, etc.)» (Ministerio de Educación, 2012, p. 1). Si destaco esta coincidencia no es porque la LOMCE planteé reproducir punto a punto el modelo de exámenes de los EEUU, junto con sus consecuencias —cualquier observador mínimamente objetivo puede ver los contrastes. Lo importante es que la diferencia entre los dos proyectos, si bien existe, es exclusivamente de grado, relativa a la



amplitud de las medidas que la administración estatal está dispuesta a asumir e imponer para llevarlos a cabo; pero no es una variación teórica, pues no hay diferencia alguna entre las ideas pedagógicas que las motivan. En tanto es así, cabe preguntarse si, cuando la reforma del ministro Wert fracase — porque fracasará necesariamente, como también ha fracasado la ley Que ningún niño se quede atrás en todos sus objetivos (Karp, 2007)—, entonces ¿qué garantiza que, como respuesta a este fracaso, no se vaya a dar un paso más en la dirección marcada por los EEUU? Nada asegura lo contrario. Así ocurrirá mientras se mantengan las mismas ideas en la base del proyecto educativo. Ocurre aquí como con la economía capitalista y sus crisis específicas, y es que para solucionarlas los gobiernos insisten con más fuerza si cabe en las políticas que las hicieron inevitables.

Con estas ideas, nada excepto el paso del tiempo nos separa del destino norteamericano. Ahora bien, ¿qué realidad esconde ese destino? Las consecuencias negativas de Que ningún niño se quede atrás sobre los procesos de enseñanza y aprendizaje inundan las páginas de las revistas de educación norteamericanas (Guisbond, 2012; Au,

W., 2011), y también la publicación a la que estamos haciendo referencia, a través de los testimonios personales de los agentes implicados. Por otra parte, gracias a la cuarta temporada de una serie de televisión como *The Wire*, estos efectos ya forman parte de la cultura popular de los EEUU y de todo aquél que esté interesado en aquella sociedad. En ambos casos se describe la misma realidad, y de forma igualmente expresiva: año tras año los maestros del sistema público de enseñanza norteamericano se hallan delante de un número cada vez más alto de alumnos, generalmente más empobrecidos, conviviendo con todo tipo de desgracias (Christensen, 2012, p. 47). Dados los recortes presupuestarios, estos profesores hacen su trabajo cada vez con menos recursos a su disposición y, además, con la exigencia de que el centro obtenga buenos resultados en los exámenes. «Profesores y escuelas, que en muchos casos son los principales valedores y el único apoyo estable que a diario reciben los jóvenes con dificultades, están siendo tratados como los chivos expiatorios para justificar el fracaso de políticas sociales que defraudan tanto a nuestras escuelas como a nuestros niños» (Karp, 2012, p.



36-37). En otras palabras: la demanda que recae sobre el docente es inversamente proporcional a la cantidad de tiempo y recursos que el Estado le otorga para negociarla de forma apropiada. La posibilidad de mejorar la formación de los maestros, por ejemplo, ni siquiera se contempla en esa ley, como tampoco lo hace el ministro Wert en su actual reforma. No es de extrañar que, en medio de esta tesitura, una parte significativa de los docentes haya optado por hacer del examen oficial la piedra angular del programa educativo para todo el curso (Au, 2012, p. 30; 2011); más aún, que las primeras promociones de maestros que fueron educados, ya como alumnos, en este sistema, no consigan hoy siquiera vislumbrar una alternativa de docencia (ibid.). Siendo así, como si de un curso de autoescuela se tratara, las aburridas lecciones del colegio transcurren como una sucesión de ensayos de este test, y contestar correctamente a cada una de sus preguntas va convirtiéndose poco a poco en el objetivo principal que persiguen las asignaturas (Mora, 2011). “Enseñar para el examen” (teach to tests), se llama comúnmente a esta perspectiva (Elliott, 1998a, p. 19). Suponemos que la inspiración original

de quienes la diseñaron confiaba en que las buenas notas serían la consecuencia última del aprendizaje previo llevado a cabo durante el curso académico. Esta lógica sigue intacta en buena parte de las escuelas privadas de Norteamérica, en cuyas aulas las variables sociológicas y materiales no ofrecen tantas resistencias al proceso de enseñanza. Ahora bien, fuesen cuales fuesen las ideas que los creadores de este plan tenían en la cabeza, me temo que el proceso opuesto es el que se ha instaurado finalmente: el aprendizaje, cuando se da, sólo lo hace como el resultado de repetir modelos de examen cuyos contenidos jamás se habrán enseñado. En otras palabras, en vez de funcionar como un proceso de evaluación, el test acaba convirtiéndose en algo que no nunca fue: el principal método didáctico.

No se deja de alertar, desde las publicaciones a las que estoy haciendo referencia, acerca de la fuerza que ejercen grandes empresas para la instauración de estas técnicas de supervisión y de enseñanza. La presión que hacen en los EEUU editoriales y consultoras educativas es verdaderamente inmensa. «Las reformas propuestas por estas fundaciones y



empresas», escribe Karp (2012), «han separado enteramente el asunto de mejorar la calidad del profesorado de las condiciones que las hacen posibles. En vez de esto, están volcando cientos de millones de dólares en sistemas de información y tests diseñados para sustituir una cultura profesional de colaboración y un liderazgo muy experimentado en materias de instrucción con una especie de astrología psicométrica. Estas fórmulas derivadas por acumulación de datos carecen de credibilidad estadística tanto como de un entendimiento básico de las motivaciones y relaciones que hacen que una escolarización adecuada sea posible». En el largo plazo, el autor interpreta que la presión de estas corporaciones participa en la lógica de privatización del sistema, pues todas las medidas que alientan colaboran en el desprestigio de la educación pública sin dar la menor posibilidad de contrarrestarlo (pp. 37-38).

Respecto a las editoriales mencionadas, cabe darse cuenta de que los gobiernos negocian con ellas qué recursos específicos acabarán por penetrar en al aula —el paquete completo de libros de texto, guías para el maestro y programas informáticos de evaluación (Au, 2011;

2012, p. 32). Esta estandarización de la enseñanza se traduce en exorbitantes ganancias para las compañías, en un dinero que el estado bien podría destinar directamente en medidas más efectivas, tales como la formación del profesorado mediante programas de formación continua o durante la propia etapa universitaria (Karp, 2012, p. 37; 2012a, p. 50). Si algo caracteriza estos libros de texto (aparte del hecho de que sus autores no sean maestros), es que reducen la autonomía del docente en la misma medida en que quedó reducida, años hace, la de los propios centros educativos para componer su propio currículo atendiendo a las características específicas de su comunidad. Tanto es así que, según muchos de los testimonios recogidos, las guías para el profesor que acompañan estos libros semejan guiones de teatro en los que al maestro se le indica incluso cómo ha de saludar a sus alumnos al comienzo de la clase, y a partir de ahí todas las intervenciones que habrá de hacer a lo largo de la lección. Como si fuera un robot, lo único que se espera de él es que se atenga al texto programado. Sorprende, por ejemplo, en el caso de que a un alumno le surja una duda, que la guía insista en que el maestro «repita



el guión leído anteriormente» (Au, 2012, p. 32). Con ello se demuestra el grado de desconfianza hacia la figura del docente que reflejan estos libros, el mismo grado que traduce el formato de evaluación externa y selectiva. Estos recursos didácticos dan por sentada la completa re-emplazabilidad del maestro, así como el convencimiento de que cualquiera en posesión de esa guía, de esos libros, podrá ejercer esa profesión aunque carezca de una preparación específica. «Banaliza», resume W. Au, «el área de conocimiento del maestro tanto como su familiaridad con los estudiantes, con sus comunidades y sus culturas».

Conclusión: en completa oposición con la obra de Elliott, que aportaba herramientas conceptuales capaces de dar mayor objetividad a la reflexión que el maestro aplicaba a su docencia, el No Child Left Behind Act «pide a los maestros que no reflexionen sobre su enseñanza» (ibid.) y, en la medida en que esto es así, no ofrece los medios para ello. Que todo este sistema desemboque en la más flagrante contradicción e injusticia para con los docentes es algo que no se le escapa a nadie, y es esta contradicción la que delata los intereses puramente

destructivos de estas reformas instauradas en tiempos de crisis. Por un lado, «los profesores son señalados cada vez más como los responsables de los resultados obtenidos en los exámenes y en el rendimiento de los estudiantes»; por el otro, sin embargo, «cada vez se les pide que asuman menos responsabilidad sobre su currículo, su pedagogía, y todo lo que verdaderamente sucede en sus clases» (p. 32). Se les retira toda capacidad de elección y autoridad, pero se les rebaja el sueldo cuando fracasa el proyecto que ellos no han diseñado. En otras palabras: no se busca a profesionales responsables, sino alguien a quien culpar del fracaso que tan denodadamente se ha tratado de buscar.

4. Conclusión: la pedagogía crítica como alternativa.

¿Es éste el futuro en el que va a desembocar la reforma cuyo trazado se aprobará próximamente en el Congreso de diputados, centro de la soberanía popular? Sin duda, esta última orientará el cauce de la educación de manera casi irreversible, hasta el punto de que si un futuro gobierno quisiese variar de nuevo el recorrido, se vería obligado a empezar a construirlo casi desde la



PUERTAS *a la* LECTURA

base. Sabedor de que las condiciones económicas no permitirán una transformación semejante, el propio ministro ha expresado su deseo de que esta ley vaya a definir el paisaje educativo de España durante los próximos treinta años. Por si este sueño fuera a hacerse realidad, quisiera terminar este texto describiendo las consecuencias que tales reformas plantean a los docentes, para a partir de ellas proponerles —proponerme también a mí mismo— el único encuadre que, a mi entender, sería capaz de compensar tantos efectos negativos sobre la enseñanza, tantas dificultades agregadas. Para ello también miraremos a los maestros de la escuela pública norteamericana, y no por casualidad.

Conforme al espíritu de este artículo, me centraré exclusivamente en las estrategias de tipo pedagógico y didáctico, sin nombrar siquiera las medidas de activismo sindical, ciudadano y político, capaces también de variar el curso de las cosas. Creo, en primer lugar, que nada sino la desesperación podría llevar a un maestro a aceptar la huida hacia adelante que el ministro José Ignacio Wert propone; nada sino la angustia sentida ante la imposibilidad de llevar a

cabo una tarea encomendada. En su desorientación, el docente que así obrase se vería obligado a olvidar también, y de forma consciente, que el examen no es una herramienta didáctica. Sacrificaría con ello toda su coherencia como pedagogo por la tranquilidad de sentir que por lo menos está dedicando todas sus energías a aquello que las instituciones educativas señalan como lo más importante: los exámenes. Aunque engañoso, este aplacamiento fácil de la ansiedad tal vez resulte atractivo en una profesión que, en la medida en que trabaja con personas, necesariamente despierta una gran inseguridad. El problema es que los resultados jamás podrán estar a la altura del esfuerzo del maestro que acepta enseñar para el examen, ni podrán acompañarlo. Porque, sencillamente, el argumento pedagógico está invertido, es irracional, no puede funcionar. (La misma falta de orientación se percibe, por cierto, en la investigación realizada en el ámbito de la didáctica y la pedagogía en el ámbito universitario; también en este campo el interés va poco a poco desplazándose hacia las formas de evaluación — formatos electrónicos de examen, fórmulas de evaluación cuantitativa,



PUERTAS *a la* LECTURA

etc.— y no ya hacia los procesos de enseñanza.)

Creo que esta deriva es incorrecta, tanto en la universidad como en los centros de primaria y secundaria. Pero, lejos de condenarla, quiero que su causa se entienda. Sucede que el marco educativo que establecen leyes como Que ningún niño se quede atrás socaba las condiciones de posibilidad para fundar un encuadre pedagógico racional y efectivo a medio y largo plazo (Karp, 2012, p. 36). En la medida en que avanza hacia ese mismo panorama, leyes como la que se prepara en España fomentan la desorientación del maestro en el campo de la enseñanza. Quienes la diseñaron serán más responsables de sus malos resultados que los maestros que la desempeñan. No sé si será cierta la tesis de Sigmund Freud (1925) respecto a que enseñar es una de las tres profesiones imposibles (p. 3216), mas es indudable que ésta contiene variables específicas que hacen muy difícil que en el proceso no se genere cierta ansiedad. Siendo así, con más razón todavía deberían las leyes educativas aportar una base de sensatez y racionalidad a un contexto donde proliferan las situaciones en las que, en ocasiones, resulta muy difícil ver con claridad. La

continua variación del espíritu y de la forma del sistema educativo que acompaña la alternancia de gobierno no ayuda en este sentido, menos aún cuando el equipo entrante propone reformas tendentes hacia la realidad que ya hemos descrito.

Es cierto, sin embargo, que aún en los contextos más difíciles como los que hallamos en los EEUU encontramos educadores capaces de reflexionar con audacia sobre la encrucijada en la que se encuentran, en vez de perderse en ella; maestros que reconocen que no hallarán una solución perfecta en medio de un contexto legislativo imperfecto, pero tal vez sí una manera creativa de mantenerse fieles a los principios que les enseñaron en la universidad. El número 23 de la revista *Rethinking Schools* está plagado de tales ejemplos, sentidos todos ellos como índices positivos en medio de la oscuridad. «No todo está perdido», «Todavía hay esperanza», leemos una y otra vez en sus páginas. A su vez, existe una creciente ola de oposición a esta ley y a sus consecuencias (Schaeffer, 2012). Sin duda, la propia existencia de estas publicaciones sirve como prueba de ello, y considero que los maestros y maestras españoles harían bien en tomar



estas propuestas como el modelo a seguir para afrontar los futuros desafíos. A partir de estos ejemplos, quisiera terminar este texto exponiendo la posición pedagógica que considero como más adecuada para los tiempos venideros que vendrán tras la reforma. Pues, insisto, todavía existen maestros, tanto en España como en los EEUU, que logran hacer entender a sus propios alumnos las inercias contradictorias que socaban el contexto en el que estos últimos reciben su educación; profesores que se marcan el objetivo de hacerles comprender aquellas dinámicas que (lo sepan o no los estudiantes; lo quieran o no lo quieran) les afectan tanto como a los docentes les complica su labor. A través de una estrategia pedagógica crítica y reflexiva, ciertos maestros logran hacer de la necesidad virtud, y consiguen que el alumno acceda a una visión más acertada y realista acerca del mundo y de la sociedad en la que le ha tocado vivir (Gorlewski et. al, 2012). Al proceder de esta manera, les dan también la oportunidad de convertirse en sujetos activos dentro de un proceso en el que, de otro modo, estarían condenados a funcionar como meros pacientes, especialmente de actuaciones que son

perjudiciales para ellos. Cuando este giro reflexivo se logra instaurar en el estudiantado, los resultados son extraordinarios: los alumnos comprenden y se vinculan al proceso educativo sincero que el docente les plantea y colaboran con él para hacerlo posible, para llevarlo a buen puerto contra el viento y la marea que la legislación ha impuesto. Se trata, como es obvio, de un proyecto mucho más ambicioso y demandante que el que los exámenes estatales plantean, pues no consiste sólo en lograr que los estudiantes rindan bien en éstos, sino en que aprendan, en que conozcan el mundo, la naturaleza, la sociedad — incluyendo aquello de esta última que obliga a profesores y alumnos a pasar por una forma de evaluación completamente injusta e irracional. Así lo leemos en uno de los títulos mediante los cuales los editores de *Rethinking our Classroom. Teaching for Equity and Justice* definen un aula que fomenta la equidad y la justicia social. «La enseñanza crítica persigue inspirar unos niveles de rendimiento académico mucho mayores que aquellos que pueden ser motivados y medidos por notas y resultados de tests. Cuando los niños escriben para audiencias reales,



cuando leen libros y artículos sobre temas que realmente les atañen e importan, y discuten grandes ideas con intensidad y pasión, entonces “la academia” comienza a respirar. Sí, debemos ayudar a que nuestros estudiantes “pasen los exámenes” (incluso a la vez que los ayudamos a analizar y criticar el impacto negativo de este tipo de educación cuya única orientación es el examen). Pero solamente si logramos reconstruir de forma sistemática la vida en el aula podremos tener alguna esperanza de romper la cáscara de cinismo que convive tan cerca del corazón del masivo fracaso escolar, y de incrementar las expectativas académicas y el rendimiento de nuestros jóvenes alumnos» (VV.AA., 2007, pp. xi).

Son muchos los planos que se solapan en esta pedagogía crítica cuyos rasgos generales hemos presentado, pero acaso la mejor manera de entenderlos sea diciendo que contribuyen a consolidar una estrategia diametralmente opuesta a la que impone el amplio sistema de evaluaciones externas, por mucho que también se busque que los alumnos sean capaces de aprobarlo. Mientras que aquél no toma en cuenta las variables sociales que sobre-determinan sus

propios resultados (Karp, 2012, p. 36), la educación por la equidad y la justicia se apoya precisamente en la exploración de estas variables, y lo hace como el punto de partida para enseñar los contenidos del currículo. Conforme al primer principio que articula el proyecto crítico de la plataforma Rethinking Schools, la enseñanza ha de estar basada «en la vida de los estudiantes» (VV.AA., 2007, p. x), y son precisamente estas últimas las que permiten comprender el contexto social y familiar de la manera más precisa. «Independientemente de que enseñemos ciencias, matemáticas, inglés o ciencias sociales», escriben los editores, «en última instancia la clase tiene que hablar sobre la vida de nuestros estudiantes tanto como de una asignatura particular. Los alumnos deberían explorar las maneras en que sus vidas se hallan conectadas con la sociedad más amplia, y habitualmente se hallan también limitadas por esa sociedad» (ibid; cfr. también McLaren, 2011, p. 231; Peterson, 2012, p. 30). Al proceder de esta manera, también se subvierte el modo en que el examen se propone como la principal herramienta didáctica. Mientras la serie de evaluaciones externas esconde su propia razón de ser



PUERTAS *a la* LECTURA

(es decir, tanto su causa ideológica y económica como sus consecuencias), la educación por la equidad la desvela y, además, hace de su correcta localización y de su crítica el punto de partida para que el alumno y el maestro se aproximen a los procesos de evaluación. Ni se ignora ni se prescinde de éstos, pero tampoco se acepta que éstos den a la enseñanza su única orientación. Muy al contrario, en la medida en que se revela explícitamente la injusticia del sistema, los alumnos se relacionan con los exámenes externos de forma realista, como un obstáculo que, con la ayuda del maestro, al final serán capaces de superar. Las dos partes fundan su compromiso sobre la voluntad de aprobar los exámenes tanto como en ir más allá de ellos. Verdaderamente, el vínculo pedagógico se fragua y se proyecta sobre el esfuerzo mutuo por cambiar la educación y la sociedad. De esta manera, gracias a la reflexividad que anima esta propuesta, los elementos que componen los contenidos del currículo revelan simultáneamente consecuencias pedagógicas muy profundas. En otras palabras: al aprender acerca de la realidad social, el niño adquiere un conocimiento acerca de sí mismo pero también sobre el

marco en el que se produce su enseñanza. Este conocimiento no sólo habrá de permitirle encarar los exámenes estatales con ciertas garantías, sino también hacer consciente, controlar y transformar (en la medida de lo posible) las propias variables que afectan su proceso de conocimiento.

Pedagogos y maestros como el propio John Elliott, Enid Lee (2006; Lee et al., 2007), Pauline Gibbons (2009; 2006) o Jim Cummins (2000; 1996; 1994) se encuentran entre aquéllos cuyas ideas pedagógicas, aunque diversas, avanzan en la dirección común marcada por esta pedagogía crítica. Ahora bien, a pesar de que contamos con sus obras, son muy pocos los profesionales que en cualquier ámbito logran nadar contracorriente y además hacerlo más rápido que el resto, y la educación no es una excepción. Los maestros que sí lo logran deberían ser quienes diseñaran las reformas educativas, los planes de formación; pues en su docencia se han revelado capaces de identificar primero y compensar después los errores cometidos desde las jerarquías de la política educativa. Pero insisto en que la mayoría de los docentes no logran reconciliar las contradicciones



inherentes al marco normativo y acaban poniendo todo su esfuerzo en hacer cumplir los errores que éste plantea, en perjuicio de sí mismos, de los

estudiantes y del conjunto de la sociedad.

Referencias Bibliográficas

- Adnett, N., & Davies, P. (2002). Competition Within Schools: A Case for Re-targeting Educational Policy? En EducatiOn-line. Recuperado el 8 de Noviembre de 2012, de <http://www.leeds.ac.uk/educol/documents/00002128.htm>
- Aunión, J. A. (21 de septiembre de 2012). [www.elpais.com](http://sociedad.elpais.com/sociedad/2012/09/18/actualidad/1347992213_673377.html). Recuperado el 23 de septiembre de 2012, de http://sociedad.elpais.com/sociedad/2012/09/18/actualidad/1347992213_673377.html
- Au, W. (2012). Playing Smart. Resisting the script. *Rethinking Schools*, 26 (3), 30-33.
- . (2011). Teaching under the New Taylorism: High-Stakes Testing and the Standardization of the 21st Century Curriculum. *Journal of Curriculum Studies*, 43 (1), 25-45.
- Au, W. & Bollow Tempel, M. (Edits.). (2011). *Rethinking High Stakes Testing and Accountability in Public Schools*. Milwaukee: Rethinking Schools.
- Bishop, J. (1997) The effect of national standards and curriculum-based external exams on student achievement. *American Economic Review* 87 (2), 260-264.
- Bollow Tempel, M. (2012). Testing your Limits. *Rethinking Schools*, 26 (3), 27- 29.
- Christensen, L. (2007). Building Community from Chaos. En VV.AA. (2007) (págs. 47-52).
- Cummings, J. (2000). *Language, Power and Pedagogy: Bilingual Children in the Crossfire*. Clevedon: Multilingual Matters.
- . (1996). *Negotiating Identities: Education for Empowerment in a Diverse Society*. Los Angeles: California Association for Bilingual Education.
- . (1994). Knowledge, power and identity in teaching English as a second language. En Genesse, F. (Ed.), *Educating Second Language Children: The whole child, the whole curriculum, the whole community*. (pp. 33- 58). Cambridge: Cambridge University Press.
- Education, U. D. (s.f.). Ed.gov. Recuperado el 23 de septiembre de 2012, de No Child Left Behind - ED.gov
- Elliott, J. (2007). *Reflecting Where the Action is. The selected works of John Elliott*. Londres & Nueva York: Routledge.
- . (2007a). Introduction. En Elliott, J. (2007) (págs. 1-11).
- . (1998). The Teacher's Role in Curriculum Development: An Unresolved Issue in English Attempts at Curriculum Reform. En Elliott, J., *The Curriculum Experiment. Meeting the Challenge of Social Change*. (págs. 17 – 41). Buckingham & Philadelphia: Open University Press.
- . (1994) Self-evaluation and teacher competence. En Elliott, J. (2007) (págs. 81-87).



PUERTAS *a la* LECTURA

- . (1992). *Action research for Educational Change*. Philadelphia: Open University Press & Milton Keynes.
- . (1992a). The fundamental characteristics of action research. En Elliott, J. (1992) (págs. 49-56).
- . (1992b). The dilemmas and temptations of the reflective practitioner. En Elliot, J. (1992) (págs. 57-68).
- . (1976). Preparing Teachers for Classroom Accountability. En Elliott, J. (2007) (págs. 65-80).
- Freud, S. (1925). Prefacio para un libro de August Aichhorn. En S. Freud, *Obras Completas* (L. B. Torres, Trad., 1972 ed., Vol. VIII). Biblioteca Nueva.
- Gibbons, P. (2009). *English Learners, Academic Literacy, and Thinking. Learning in the Challenge Zone*. Heinemann: Portsmouth.
- . (2006). *Bridging Discourses in the ESL Classroom. Students, Teachers and Researchers*. Londres & New York: Continuum.
- Gorlewski, J. A., Porfilio, B. J., & Gorlewski, D. A. (Edits.). (2012). *Using Standards and High-Stakes Testing for Students: Exploiting Power with Critical Pedagogy*. Nueva York: Peter Lang.
- Guisbond, L. (2012). *NCLB's Lost Decade for Educational Progress: What Can We Learn from this Policy Failure?* National Center for Fair & Open Testing (Fair Test).
- Karp, S. (2012). Challenging Corporate Education Reform. *Rethinking Schools*, 26 (3), 34-39.
- . (2012a). Taking Teacher Quality Seriously. A Collaborative Approach to Teacher Evaluation. *Rethinking Schools*, 26 (4), 46-50.
- . (2007). Equity Claims for NCLB Don't Pass the Test. En VV.AA. (2007) (págs. 200-202).
- Lee, E. (2007). Taking Multicultural, Anti-Racist Education Seriously. En VV.AA. (2007) (págs. 15-17).
- Lee, E. et al. (Edits.). (2006). *Beyond Heroes and Holidays: A Practical Guide to K-12 Anti-Racist, Multicultural Education and Staff Development*. Washington D.C.: Teaching for Change.
- Ministerio de Educación (2012). Anteproyecto LOMCE versión 1 25/09/2012. Recuperado el 21 de octubre de 2012, de [educacion.gob.es: http://www.educacion.gob.es/horizontales/ministerio/campanas/lomce.html](http://www.educacion.gob.es/horizontales/ministerio/campanas/lomce.html)
- Mora, R. (2011). 'School is So Boring': High-Stakes Testing and Boredom at an Urban Middle School. *Penn GSE Perspectives on Urban Education*, 9 (1), 1-9.
- McLaren, P. (2011). Critical Pedagogy as Revolutionary Practice. En Jones, P. E. (Edit.), (2011). *Marxism and Education. Renewing the Dialogue, Pedagogy and Culture*. (págs. 215-234). Nueva York: Palgrave Macmillan.
- Peterson, B. (2007). Teaching for Social Justice. One teacher's journey. En VV.AA. (2007) (págs. 28-34).
- NCLB. (2002). *No Child Left Behind Act of 2001*. Public Law 107-110, 10th Congress: Education. Intergovernmental relations, 20 USC 630 note.
- Schaeffer, B. (2012). Resistance to High-Stakes Testing Spreads. *District Administration*, 48 (8), 34-42.



PUERTAS *a la* LECTURA

VV.AA. (Edits.). (2007). Rethinking our classrooms. Teaching for Equity and Justice. Milwaukee: Rethinking Schools.

———. (2007a). Introduction: Creating Classrooms for Equity and Social Justice. En VV.AA. (2007) (págs. x-xi).

Gundlach, E. & Wössman, L. (2001) Better Schools for Europe. EIB Papers, 6 (2): 8-22.