

Recuperar el pulso de la política educativa

Si es cierto que estamos ante una oportunidad de cambio, sería bueno contar con un horizonte renovado para la futura política educativa. El autor aborda en este texto algunos de los retos para una posible agenda y centra la atención en la Educación Obligatoria, etapa en la que resulta más difícil hacer compatible el carácter incluyente del sistema con la calidad formativa.

José Gimeno Sacristán*



La Educación Secundaria es una etapa en la que se conjuntan el irrenunciable carácter social del sistema educativo (Gimeno, 2000), del que se reclama una enseñanza justa en condiciones de igualdad, y la necesaria base cultural para todos los ciudadanos y ciudadanas. Por otro lado, como hemos podido comprobar en los últimos años, en dicha etapa se detectan carencias e inflexibilidad en las instituciones escolares para abordar esas dos demandas de justicia y calidad, al tener que acoger a una población en la que existen importantes diferencias y desigualdades.

Estos problemas afectan a todo el sistema, pero se agudizan en los centros públicos, de cuyo buen funcionamiento depende a la vez la realización de la justicia y, en buena medida, la imagen social sobre la calidad de la educación en general.

Aprender de la experiencia y darle pulso a la política

Es razonable y explicable que las primeras medidas del nuevo gobierno del PSOE hayan paralizado determinados aspectos de la Ley de Calidad; y es positivo haber tomado algunas otras que dan señales de una política diferente en contenidos y formas. Pero muy pronto se requerirá de un nuevo impulso y ganar altura de vuelo, para situar la discusión y las propuestas en un horizonte nuevo y esperanzador que supere la dialéctica de LOCE (Ley de Calidad) sí o LOCE no. Sería un error tomar la LOGSE como espejo en el que mirarse y retomar sin más su programa original. La experiencia tenida nos previene contra la instauración de la pura continuidad y contra la tentación de suponer que las legislaturas del Partido Popular (PP) han quedado encerradas en un paréntesis.

Si hemos criticado la reforma educativa conservadora de este partido ha sido

porque no atajaba los problemas que decía venir a resolver (la mejora de la calidad), porque los enfocaba desde esquemas viejos y simplistas, culpabilizaba al alumnado de su fracaso y del malestar docente y porque era regresiva para el avance del derecho de todos a la educación. Desconsideraba el papel incluyente que debe tener el sistema educativo y prometía la calidad sin aumentar los recursos y mediante métodos selectivos.

Es cierto que a la LOGSE no se le dio oportunidad de mostrar su potencialidad, pero pensamos que es dudoso que, desde el discurso con el que se venía sosteniendo su desarrollo, los medios que se asignaban y las carencias desde las que se implantaba, hubiésemos llegado al puerto al que se decía querer llegar. Aunque, como lamentablemente ocurre a veces, el curso de la historia no es lineal y se produjo aquello de “otro vendrá que bueno te hará”. Así, pudimos ver la reversibilidad de lo que consideramos progreso o la importancia de que las medidas por tomar cuenten con apoyos sociales, especialmente del profesorado. No deberían olvidarse las consecuencias de las políticas tecnocráticas de gabinete acompañadas de la disolución del perfil de un proyecto propio, así como tampoco la importancia de un buen sistema de información.

Con el giro regresivo que representó la LOCE se destacaron en la LOGSE avances que no fueron en su día suficientemente resaltados ni difundidos. Un ejemplo lo tenemos en la comprensividad (traducida después a la diversificación), mal explicada e implantada sin las condiciones necesarias. En el texto de la LOGSE dicho término sólo se menciona de pasada una sola vez, en la introducción. Ni se analizaron los retos que suponía para los centros y para los profesores, especialmente en la enseñanza pública, ni se tuvo previsión de los cambios que eran precisos. También quedaron al descubierto carencias y errores que denunciábamos en su momento. Como ejemplo recordaremos que llevamos reclamando desde hace dos décadas la necesidad de una nueva política sobre el profesorado que contemple su formación, sus derechos y obligaciones, su carrera profesional, el reconocimiento de su trabajo o su movilidad. A falta de un proyecto retador y ante una cierta indefinición de sus funciones, los reflejos corporativos han reaparecido con fuerza, llegando a ocupar la escena pública.

Hemos argumentado en alguna ocasión que la Ley de Calidad ha tenido –sirva de consuelo– una virtualidad positiva:

el revivir del discurso de “la política”. El conservadurismo del PP nos obligó a afinar argumentos relacionados con el derecho a la educación, las desigualdades legitimadas por los itinerarios o por las divisiones que se ocultan en el cruce sistema público-privado, la insuficiencia de los mecanismos de control en la financiación de la enseñanza concertada, la necesidad de estrategias compensatorias frente a las clasificaciones que excluyen,

Con el giro regresivo que representó la LOCE se destacaron en la LOGSE avances que no fueron en su día suficientemente resaltados

el rechazo a la ideología y prácticas neoliberales de mercado, el hecho de atender a los retos de la multiculturalidad, etc. Las hemerotecas podrían recordarnos hasta qué punto estaban ausentes estas señas de identidad del discurso progresista; un vacío que el PP sí supo aprovechar imponiendo su discurso entre una estela de desorientados y fatigados. La ideología conservadora sí que mostró el vigor de su nervadura; se impuso por encima de los datos, del diálogo y sin apenas acompañarse de argumentos.

La política restauradora del PP se justificó en el estado de descarrilamiento –dijeron– en el que los gobiernos socialistas habían dejado al sistema educativo. Aún ahora, el PP sigue manteniendo el argumento, que calificaríamos de *naïf* si no fuera tan nocivo, de que la ingenuidad de la LOGSE (como ya dijo Esperanza Aguirre nada más tomar posesión de la cartera ministerial), “en su afán de procurar una formación general a todos los escolares, no reparó en la reducción de los contenidos”, permitiendo el acceso a las etapas superiores sin la preparación adecuada. Este mismo razonamiento lo ha expresado hace poco el Consejero de Educación del PP en Castilla y León para oponerse al aplazamiento de la entrada en vigor de la LOCE (ver *El País*, 15 de mayo de 2004). Tenía lugar, según el PP, un fraude ocultado y causado por la promoción automática, que hacía que los esco-

lares carecieran de la motivación y estímulos necesarios. Un relajamiento que no fue correspondido con el entusiasmo de los estudiantes poco esforzados, sino que llevaba al abandono y a la “objección escolar”. Siguiendo el hilo del guión del PP, todo ese dislate condujo a que el profesorado cayese en la frustración y el desaliento, al sentirse impotente ante tal situación. Todo un ejemplo de lugares comunes, de simplismo, sin más argumento para contrarreformarlo que el echar mano de “el profesorado está harto y lo quiere así”.

Hemos comprobado lo fácil que resultó imponer esa simplificada explicación de los males del sistema (concedamos que no fuera malintencionada), sin que hubiera una reacción contundente. No provocó rubor tan interesada explicación del fracaso escolar y del abandono, o por qué estas lacras se dan más, por ejemplo, en comunidades como Galicia (gobernada por el PP) o Extremadura (gobernada por el PSOE).

No han faltado algunos sofisticados analistas que achacaron el deterioro de la calidad de la enseñanza a la *pedagogización* de los currículos (en todo caso habría que decir *psicologización*, para hacer justicia). Sus visiones lograron importantes éxitos editoriales que fueron bien aireados por los medios de comunicación. Una muy elemental encuesta al alumnado nos pondría de manifiesto lo poco sobrada que está la práctica de una visión pedagógica.

Lo cierto es que una parte del profesorado –un colectivo heterogéneo– se sumó a las propuestas de la derecha, hasta el punto de que ésta elevó el malestar docente a argumento para legitimar las medidas que se emprendieron, sin que las organizaciones del profesorado reaccionaran de forma coordinada, rápida y contundente. Un malestar –no lo olvidemos, para ser precisos– aireado por profesores de Secundaria del sistema público. La prolongación de la obligatoriedad hasta los 16 años en un sistema de comprensividad matizada parecía no provocar problemas en la enseñanza privada, mientras que en la pública –se adujo– los profesores resistían a la rebelión que parecía alzarse en las aulas repletas de alumnos carentes de interés. Lo que de realidad hubiese en esos diagnósticos, adecuadamente publicitados, más una dosis de propaganda, debió colaborar sin duda a la huida de la enseñanza pública. Mientras que en el conjunto de España, en los últimos cuatro años, la enseñanza privada ha incrementado sus efectivos en

66.179 alumnos en la ESO, en ese mismo periodo la pública ha perdido 8.344 (MEC, 1994-2003). En el resto del sistema, el reparto de los matriculados permaneció estabilizado. Una lección que debería aprenderse.

Búsquese ahora el pacto si es posible, pero mientras la percepción y explicación de los problemas sean del cariz de las recordadas, no podemos ser optimistas, y desde la izquierda no se debe bajar el listón en algunos principios. Habrá que aclarar el papel de cada cual (Administración, sindicatos, profesorado en general, padres y madres) y sus responsabilidades, hacer pedagogía con información, analizar las implicaciones y las condiciones que han de satisfacerse para cumplir con los propósitos que se anuncian, siendo utópicos pero realistas.

Ideales en las estrategias y pragmatismo en las tácticas

Aunque parezca paradójico, el sistema educativo necesita un cierto grado de estabilidad para poder desarrollar el cambio de forma permanente. No hablemos más de grandes reformas que tejen y destejan el sistema educativo. No hagamos de las leyes educativas ceremonias rituales que quieren cambiar todo a la vez. Simplemente, hagamos las cosas cada vez mejor desde la experiencia que nos muestran los buenos caminos ya trillados. Dejemos las medidas legales para cuando sean estrictamente necesarias. Optemos por disponer de marcos flexibles que toleren adaptaciones constantes, correcciones de rumbo e introduzcamos mejoras sin alharacas. ¿Cómo se puede explicar que para añadir o eliminar una asignatura sea necesario cambiar una ley orgánica? ¿Es tolerable que un cambio de gobierno suponga una alteración en la concepción de la asignatura de Historia que será obligatorio adoptar? ¿Nos imaginamos un sistema sanitario que sólo desterrara técnicas caducadas o introdujera innovaciones promulgando leyes acerca de la sanidad y sólo entonces?

Mejoremos las pequeñas cosas. Facilítense sencillos laboratorios a los centros. Pensemos que nuestros jóvenes leen poco y que las subdotadas bibliotecas, cuando se usan, carecen de personal que las atienda. Valoremos por qué, si la escritura es un ejercicio cotidiano en las aulas, nuestros egresados no saben escribir con soltura. Evítense que formen a los profesores quienes no lo han sido antes. Hagamos políticas para resolver problemas

concretos, elaborando programas *ad hoc*, proveyendo medios y adoptando estrategias adecuadas, sin perder de vista la totalidad de un proyecto. Hagamos programas, desarrollos y veamos sus resultados. No llenemos los textos legales de buenas intenciones que no puedan cumplirse. Establezcamos prioridades entre los retos pendientes: procuremos que se enseñe realmente el idioma ex-

Penetremos en la caja negra del sistema que produce fracasos o retrasos y no nos quedemos en disputar con cuánto lastre se puede ir cargando para circular por ella

tranjero en las clases en condiciones adecuadas, que el profesorado lo conozca al nivel suficiente, antes de hacer centros bilingües, por ejemplo. O hagamos que los profesores sepan manejar y aprovechar Internet antes de dotar a las aulas de un número "x" de ordenadores. Hagamos que el sistema funcione innovando de manera natural; permítase que eso sea posible y que pueda continuarse; facilítense y apóyese. Ábranse caminos, apóyense iniciativas, protéjanse derechos, dense medios, vigílen y corrijanse los incumplimientos. Demos y exijamos responsabilidades al profesorado, es decir, dejémosle autonomía (la petición, en cambio, de autonomía no siempre se acompaña de las correspondientes responsabilidades).

Tal vez haya menos fracturas sociales y se pueda llegar más fácilmente a acuerdos, si hablamos en torno a los problemas bien diagnosticados sobre los que volcar la acción política, pedir la colaboración de las familias, del profesorado y de la sociedad en general.

La justicia como criterio de calidad

Creemos que algunas de las dificultades por abordar tienen que ver con hacer compatible el carácter incluyente del sistema (demanda de más igualdad) con la calidad formativa que proporciona.

Calidad significa que el sistema funciona bien y que lo hace para todos. Pero, ¿qué es funcionar bien? El debate acerca

de la calidad está falseado y no desciende al fondo de los problemas. Se ha polemizado acerca de si se promociona automáticamente de curso o no, si se hace con dos o más asignaturas, sobre cuántas veces puede repetirse curso, se duda sobre si ha de haber exámenes en septiembre... Repetir curso, tal como se hace, es más una especie de segunda oportunidad o penitencia, como si el alumno tuviera que arrepentirse por sus malos resultados, y con esa llamada de atención —una vez convertido— se pudiera enmendar de ahí en adelante. Desde una perspectiva psicológica podría pensarse que un retraso puede dar lugar a una mayor madurez que se traduzca en más capacitación. Si, en cambio, entendemos el fracaso como la prueba de un déficit cultural y educativo, la repetición, para producir resultados positivos, deberá suponer una segunda escolaridad diferente con intensificación de la asistencia individualizada, medida que no tiene que esperar a que la repetición se produzca.

Necesitamos otra mentalidad. En vez de fijarse en el número de los controles y si se pasan o no, veamos qué hay que hacer para pasarlos, qué se pide, qué dificultades concretas tienen quienes no los superan, quiénes son éstos y dónde están para atenderlos. Penetremos en la caja negra del sistema que produce fracasos o retrasos y no nos quedemos en disputar con cuánto lastre se puede ir cargando para circular por ella, o nos lamentemos por la incapacidad del que camina y hasta le culpemos de impedir hacerlo a los más competentes.

Estaría más acorde con la idea de que la educación es un derecho, con cierta fe en los procedimientos de una buena enseñanza y con una imprescindible confianza en las posibilidades de mejora de la naturaleza humana, si nos cuestionáramos, por ejemplo: ¿Se puede evitar la repetición haciendo algo antes de que ocurra? ¿Existe alguna razón por la que unas materias determinadas (las lenguas y las matemáticas) sean las principales causantes de los tropiezos? (Gimeno, 2004) ¿Por qué en la clase particular el alumno resuelve problemas y comprende lo que en el aula no entiende? ¿Por qué, conociendo que hay más alumnos y alumnas repetidores y con fracaso escolar en unas regiones que en otras, en unos centros más que en otros y en unas determinadas familias, se provee una "cantidad" de educación idéntica y a veces hasta en peores condiciones a quienes más la necesitan? ¿El conocimiento que se imparte y se exige es el único posi-

ble y no tiene alternativa? ¿Por qué razón la academia de inglés enseña a hablar y a entender ese idioma mejor que la enseñanza reglada?

La repetición es una consecuencia de pretender que se produzca una correspondencia entre lo que el estudiante puede lograr en cada grado o curso (un tiempo igual para todos) y la provisión de un currículo troceado que todos deben aprender en ese tiempo. Como las diferencias individuales son inevitables, los desajustes son consustanciales a este modelo taylorista, que o bien expulsa de las aulas a quienes no se adaptan a sus normas uniformes, o bien los clasifica por jerarquías. Es preciso salir del esquema de esa pedagogía uniformadora a la vez que selectiva y tomar otros caminos más flexibles y abiertos. En vez de ajustar a los sujetos a la medida de nuestra organización, hagamos que en ésta quepan ellos.

Múltiples vías por experimentar se nos abren para abordar lo que son desigualdades entre estudiantes, que no diferencias. En primer lugar, siempre será necesario mantener un criterio flexible de paso en cuanto a exigencias (que no tiene que llegar hasta la promoción denominada “automática”). A fin de cuentas, en cualquier grupo hay una variedad admitida de niveles. En segundo lugar, en el aula pueden diferenciarse tratamientos si se desarrolla una enseñanza a multinivel. Esta fórmula requiere la competencia docente para conducir grupos heterogéneos, además de horarios con módulos más amplios. Es una estrategia que se practica con naturalidad en la Enseñanza Primaria, pero que carece de tradición en Secundaria. En este nivel se asume la homogeneidad del grupo como un dogma para el que, por cierto, no existen pruebas que lo avalen. En tercer lugar, existe la posibilidad de actuar en la variable del tiempo escolar de dos formas:

- Partiendo de que todos tienen derecho a una educación mínima común, se puede permitir que la duración del tiempo de aprendizaje sea variable para ejercer ese derecho. Nosotros imponemos un número total de asignaturas por año, que creemos que pueden cursarse en tiempos distintos. En la Universidad es normal este modelo organizativo, en el que se pueden “arrastrar” asignaturas sin repetir curso.

- La estrategia más eficaz, que puede ser aplicada puntualmente y de distinta forma según las circunstancias, consiste en modular el tiempo de la escolarización para quienes más lo necesiten: extendiendo la jornada escolar para ellos,

asistiéndolos durante las vacaciones largas, comenzando antes el curso, etc.

Es necesario apoyar el ensayo de nuevas fórmulas organizativas del tiempo de la escolaridad, la agrupación flexible de alumnos y alumnas, desarrollar estrategias de compensación y procedimientos más individualizados de enseñanza, partiendo del supuesto de que la etapa obligatoria no debe ser excluyente ni selectiva.

Los centros educativos y el profesorado tienen responsabilidad en la mejora de las situaciones de quienes no pueden seguir el ritmo que se ha establecido como “normal”. Los profesores del sistema público no pueden quedarse en el lamento por el bajo nivel de sus alumnos, ni pueden elegirlos, como el médico del sistema público no puede elegir a sus pacientes. Con la lógica y la ética de mejorar el bien que es la salud de todos y de salvar la vida, el sistema sanitario atiende con más recursos a quienes tienen mayor déficit de salud. En educación se suele hacer al revés.

“Que ningún niño quede atrás” es el título de una ley que el Congreso de EEUU aprobó por unanimidad en 2003. Las medidas que contempla, además de un incremento de recursos, son responsabilizar a las escuelas por los resultados que se obtengan, garantizar que todo niño aprenda, dar autonomía y flexibilidad para usar los recursos donde más se

La estrategia más eficaz consiste en modular el tiempo de la escolarización para quienes más lo necesiten

necesitan, evaluar a las escuelas para que los padres vean cuáles tienen éxito y por qué, dar fondos para que los docentes aprendan a enseñar mejor, proporcionarles materiales de ayuda y facilitarles que se reúnan para intercambiar experiencias, así como ofrecer tutoría personal gratuita si se cumplen determinados requisitos, entre otras medidas. No es un modelo, sino un ejemplo de cómo pueden pensarse acciones políticas para tratar de resolver retos concretos.

Una política y práctica educativas, antes que recurrir a la clasificación que im-

pone los itinerarios o diversificar el currículo en todo el sistema (algo realmente costoso, aunque imprescindible), exige por imperativo de justicia diferenciar la escolarización. Eso significa desigualar los recursos y el tiempo total que están escolarizados los alumnos (en el día, la semana, el año o en una etapa) según sus necesidades, flexibilizar el horario escolar para recibir refuerzos, incrementar el tiempo en que el centro está ocupado en programas estimulantes para los que más lo necesitan (mientras los demás realizan otras actividades voluntariamente), proveer los medios personales dedicados a cubrir los déficit, servicios especializados (no necesariamente psicopedagógicos) que atiendan a zonas, centros y a alumnos y alumnas, junto a sus familias, cuando están especialmente necesitados. Hay estrategias que permiten igualar a todos en los mínimos y que son compatibles con otras que ayudan a diversificar el currículo para todos (por itinerarios equivalentes y por medio de la optatividad, por ejemplo).

Y, si hay que admitir la realidad de que no todos alcanzarán las mismas metas, contemplemos esa determinación después de haber hecho todo porque nadie se quede atrás, en vez de dar esa desigualdad como hecho inevitable y clasificar al estudiante por carencias, que se toman como incapacidades inamovibles. Dentro de estas estrategias inclusivas es donde tienen cabida las tácticas para abordar los déficits específicos que plantea la inmigración.

Éste fue el gran reto no suficientemente explicado ni cuidado de la LOGSE y lo seguirá siendo. La comprensividad es un ideal, no un dogma ni un punto de partida en la práctica, dadas las divisiones sociales, los centros de que disponemos y la cultura profesional de una buena parte del profesorado. Los conservadores la critican y la niegan por inviable. Perderla como ideal supone negar la posibilidad de una educación básica justa para todos.

Ser competentes en la sociedad del conocimiento

La sociedad actual plantea una situación inédita al individuo y a los grupos sociales con respecto al conocimiento, si bien creemos que la escolarización seguirá teniendo un papel cultural relevante para proporcionar cultura. Una función importante, sobre todo para quienes fuera de las escuelas e institutos tienen menos oportunidades para adquirirla. Recorde-

mos que las sociedades del conocimiento o de la información son sociedades con altos niveles educativos en sus poblaciones. Como bien auguraba Daniel Bell en los primeros años 70, las sociedades postindustriales serían sociedades de gente “lista” y bien educada. Las sociedades con poblaciones sin altos niveles de preparación no pueden tener las características de las denominadas “del conocimiento”. Hay que ver, pues, el problema al revés: es la población “bien educada” la que generará sociedades de la información, condición de la que no pueden aprovecharse quienes carecen de competencias previas, por lo que es preciso que las instituciones escolares valoren más y mejor su función cultural como espacios-tiempo con el fin de convertir en saber significativo para los sujetos la ingente disponibilidad de información.

Necesitamos, pues, una escolarización sustanciada culturalmente que facilite la adquisición y el aprovechamiento de contenidos relevantes. Ésa es la forma de adquirir habilidades y motivación para “seguir aprendiendo” a lo largo de toda la vida. Algo que debe ser para todos. En caso contrario, muchos se quedarán en el papel de meros espectadores o serán definitivamente excluidos. Sustanciar la cultura escolar no es añadir más contenidos, más materia en el currículo, más exigencias, ni siquiera necesariamente aumentar el tiempo escolar para todos (pero nunca disminuirlo).

Al discurso asentado que dice que los estudiantes están desmotivados, o que baja el nivel, hay que contraponer otro que se interrogue por aspectos como: ¿Son los centros lugares donde gustar de la cultura y de la adquisición del conocimiento? ¿Es el profesorado un foco irradiador de amor al arte, a la literatura, a la ciencia...? ¿Qué medios y estímulos tiene para mejorar sus saberes y su formación? ¿y en qué medida hacerlo es un mérito profesionalmente reconocido? ¿Qué relevancia tiene el conocimiento que circula por las aulas, entre los cuadernos de trabajo o en las tareas académicas? No queremos que baje el nivel del conocimiento, sino que suba el de su calidad. No que ascienda la cantidad de asignaturas, el número de temas o el de páginas de los libros de texto, sino que su contenido sea relevante y esté elaborado inexcusablemente de tal forma que pueda ser significativo y resulte motivador.

No queremos dar por supuesto que, en la concatenación de factores que se conjugan en el fracaso escolar (formada por el ambiente, los centros, los programas,

el profesorado, los métodos de enseñanza y de aprendizaje al uso, los medios didácticos o los procedimientos de evaluación), la responsabilidad sea siempre del último eslabón: del estudiante. ¿Por qué, a tenor de los resultados académicos que conocemos, nuestro alumnado parece impedido para aprender adecuadamente la lengua propia, por ejemplo, dado que es uno de los contenidos en los que más se le suspende? ¿Existe alguna razón genética que explique el hecho de que, a medida que se asciende en la escolaridad —es decir, paralelamente al desarrollo y maduración—, crezca el porcenta-

Termina el almuerzo, los invitados se marchan con muestras de insatisfacción y no se nos ocurre interrogarnos por el grado de exquisitez de lo ofrecido

je de suspensos? Durante el desarrollo de la LOGSE, estas preocupaciones se ocultaron tras un manto de tecnicismos (recordemos lo de enseñar guiados por el constructivismo); con la LOCE, todas esas preguntas que nos hemos hecho no cuadran en su marco explicativo. Su apuesta cultural para una enseñanza de calidad se compone de asignaturas bien delimitadas, métodos que exijan esfuerzo, aprendizajes que si no se evalúan, no se producen, y calificaciones sin eufemismos imprecisos.

Habrà que decir que introducir calidad en el conocimiento y más y mejor cultura en el sistema escolar es algo mucho más complejo que regular el currículo en las disposiciones oficiales. La Historia y la Literatura podrán tener más o menos horas, el Inglés podrá adelantarse hacia edades más tempranas, pero la calidad del conocimiento puede quedar intocada. Tampoco por tener un ordenador para cada tres alumnos se tiene menos calidad que si son dos, ni por eso se está más o menos en consonancia con la sociedad de la información.

El debate y las medidas oportunas que haya que tomar tienen que centrarse en el papel que está desempeñando hoy la enseñanza más al uso en el acceso a la información, a la cultura potencialmente

disponible y en qué modo y manera favorece un conocimiento que propicie su mejor aprovechamiento. La tradición de control de lo que debía aprenderse, el hecho de estar pendientes de la orientación que había que imponer o de lo que no debía enseñarse, fueron las preocupaciones que, durante mucho tiempo, tuvieron en mente las administraciones educativas al regular los contenidos del currículo. Desde la transformación del Estado centralizado en el de las comunidades autónomas se ha incorporado el problema del reparto del control entre administraciones. Esa tradición pone el énfasis en lo que figura en los textos oficiales, mientras descuida el valor de lo que se enseña. Disponemos de mecanismos reguladores de casi todo (la admisión de estudiantes, su promoción, cómo han de ser calificados y un largo etcétera). Sin embargo, carecemos de alarmas que detecten lo válido o inútil que es el conocimiento adquirido y de mecanismos para insuflar más calidad en la cultura que difunden las prácticas de enseñanza.

Ponemos la mesa, la ordenamos, seleccionamos y sentamos a los comensales en sus puestos, servimos en vistosos platos ordenadamente. Termina el almuerzo, los invitados se marchan con muestras de insatisfacción (algunos abandonan antes de concluir) y no se nos ocurre interrogarnos por el grado de exquisitez de lo ofrecido, si era suficiente o si no tenían apetito; tampoco si era digerible o si estaba en buen estado. Si los volvemos a invitar, sólo a la fuerza o fingiendo acudirán.

Para saber más

Gimeno, J. (2000): *La educación obligatoria. Su sentido educativo y social*. Madrid: Morata.

Gimeno, J. (2004): “La calidad del sistema educativo vista desde los resultados que conocemos”, en: **Gimeno, J.; Carbonell, J. (coords.):** *El sistema educativo. Una mirada crítica*. Barcelona: CISSPRAXIS.

MEC (1994-2003): *Estadística de las enseñanzas no universitarias. Series e indicadores 1993-1994 a 2002-2003*. Madrid: MEC.

* José Gimeno Sacristán es catedrático de la Universitat de València.