

Gregorio Luri, epíleg del llibre *Incompetencias básicas*

QUE NO ME QUIERO ENTERAR

El docente 50.001

Damià Bardera ha organizado una buena en Cataluña, pero no se ha debido tanto a lo que dice como a la enorme audiencia que ha tenido lo que dice. Si este libro hubiese sido un fracaso de ventas, nadie se hubiera rasgado las vestiduras. Pero ha sido un éxito y esto es lo que duele, porque sus ventas han sido interpretadas como una afrenta por personas que guiadas, sin duda, por las mejores intenciones (pero no sé si con un derroche de sentido común), pusieron en marcha un manifiesto titulado *Por un debate educativo responsable y respetuoso*¹ que dice lo siguiente:

En las últimas semanas y meses, la virulencia verbal, los malos modos y la desinformación malintencionada parecen haberse apoderado del debate educativo. Las personas abajo firmantes consideramos que, como consecuencia, se está proyectando una imagen distorsionada, o incluso falsa, del trabajo que se realiza cada día en los centros educativos de nuestro país, y en este sentido queremos manifestar:

Que la comunidad educativa catalana la formamos cientos de miles de alumnos, familias, docentes y otros profesionales de la educación, y que por este motivo es necesariamente diversa y plural. No hay ninguna voz única que pueda representar la opinión oída de esta comunidad.

Que una inmensa mayoría de docentes y personal educativo que formamos esta comunidad, cada uno desde su ámbito, trabajamos honestamente cada día para promover el aprendizaje y el progreso de nuestro alumnado, y lo hacemos colectivamente, con proyectos arraigados en los territorios. No formamos parte ni somos cómplices de ninguna gran farsa.

¹ Véase: <<https://diarieducacio.cat/per-un-debat-educatiu-responsable-i-respectuos/>>.

Que la discrepancia y la legítima crítica a las carencias del sistema educativo no se pueden ejercer desde el insulto, el desprecio o la propagación de leyendas urbanas que no están sustentadas con datos verificables. Las astracanadas sólo aportan descrédito.

Que la educación en Cataluña afronta hoy en día retos de una magnitud nunca vista, en especial debido a una creciente complejidad social, que se traslada a la escuela, y que en este sentido son necesarios análisis rigurosos, políticas decididas y profesionales comprometidos. No existen soluciones mágicas a problemas complejos.

Por todo ello, instamos al conjunto de la ciudadanía, la comunidad educativa y los medios de comunicación a recuperar un debate educativo que sea sereno, responsable y respetuoso, como lo ha sido durante tantos años en nuestro país.

Barcelona, noviembre de 2024

El lector juzgará si los reproches son merecidos o si nos encontramos ante la vieja táctica de matar al mensajero. Como nadie alzó la voz para pedir un debate sereno y respetuoso cuando los datos de PIRLS 2021 pusieron de manifiesto que los resultados de los alumnos catalanes en comprensión lectora se encontraban entre los de Ceuta y Melilla, me atrevo a sugerir la actualidad de aquello que cantaba Concha Piquer:

*De lo que me está pasando
yo no me quiero enterar,
prefiero vivir soñando,
a conocer la verdad.*

*Que no me quiero enterar,
no me lo cuente, vecina.*

Podemos criticar cuanto queramos el tono empleado por Damià Bardera (que no siempre comparto), pero cuando despertemos, el dinosaurio seguirá allí. Si queremos un debate sereno y respetuoso debemos comenzar por preocuparnos por las razones por las que tantos docentes de Cataluña, especialmente en

secundaria, comparten las opiniones y el tono de Bardera. ¿Por qué la prensa habla de «la gran renuncia docente»?² ¿Por qué un sindicato tan relevante en Cataluña como USTEC·STEs ha hecho suya esta expresión?

El deterioro de la salud física y psíquica de los profesionales de la enseñanza es real, como pone de manifiesto el creciente número de bajas laborales, la dificultad para encontrar profesores de ciencias (es difícil convencer a un matemático que elija impartir matemáticas en la ESO en vez de trabajar en una empresa privada), el hecho de que uno de cada tres docentes se plantee dejar la profesión, etcétera. No es ninguna *rara avis* el profesor que está cubriendo la baja del sustituto de un profesor que está de baja. La UGT y la FSIE manejan también datos que sugieren de manera verosímil que muchos docentes no se sienten satisfechos con el ejercicio de la docencia porque no encuentran una relación clara entre sus conocimientos académicos y su práctica docente, pero la literatura científica se empeña en demostrarnos, una y otra vez, la asociación entre el conocimiento del contenido pedagógico de los profesores, el rendimiento de los alumnos y la satisfacción docente.³ Hace algunos años un gestor educativo de Singapur me decía que la clave del éxito escolar de su país era sencilla: todo docente sabe por qué hace lo que está haciendo con el convencimiento de que es lo que conviene que haga.

El obvio malestar docente algo tiene que ver con la sustitución del currículo que se proponía ofrecer a los alumnos conocimientos sobre el mundo, por un currículo sin estructura clara que parece preocupado sobre todo por proporcionar a los alumnos conocimientos vagos sobre sí mismos

«Podríamos decir —concluyen en la USTEC-STES— que los docentes se sienten más satisfechos cuando dedican la mayor parte de tiempo a hacer de docentes».⁴ Pues esto es, en resumen, lo que nos dice Bardera. Añado, por mi

² Véase el suplemento «Criatures» del diario ARA, 9 de noviembre de 2024, pp. 4-5.

³ Como muestra un botón: She, J. *et al.*, «Effect of Science Teachers' Pedagogical Content Knowledge on Student Achievement: Evidence From Both Text- and Video-Based Pedagogical Content Knowledge Tests», *American Educational Research Journal*, 17 de octubre de 2024.

⁴ Diez, Xavier (coord.), *La gran renuncia docente a Catalunya*, USTEC, mayo de 2024. Disponible en: <https://www.sindicat.net/wp-content/uploads/2024/10/EL-MALESTAR-DOCENT-A-CATALUNYA__USTEC%C2%B7STEs__Octubre-de-2024.pdf>.

parte, que los docentes son hoy los únicos a quienes nadie considera expertos en educación, mientras se concede gratuitamente este título a gentes que saben que existen alumnos porque han leído sobre ellos.

¿Habrá que recordar que en las cosas humanas las imágenes que proyectamos sobre nosotros mismos son siempre verdaderas en sus consecuencias y que esto es especialmente cierto en el sistema educativo?

Hace unos años alguien recién llegado a dirección de la Consejería de Educación de Cataluña me preguntó cuáles, a mi modo de ver, eran las prioridades educativas del país. Le contesté inmediatamente que su principal preocupación debía ser el docente 50.001. No me entendió. Pero lo que le quería decir era elemental. Si en Cataluña hay, en números redondos, 100.000 docentes, el docente 50.001 es la clave, porque es la media sobre la que pivota todo el sistema. Aceptemos —que ya es aceptar— que hay 10.000 docentes dispuestos a mantener su entusiasmo didáctico immaculado; que estos docentes dedican las horas que haga falta a sus centros, asisten a todos los cursillos que pueden, se leen y estudian toda la normativa, están a la última en innovación educativa, etcétera. No les restaré mérito. En algunos casos han puesto en marcha centros educativos excelentes. Pero es obvio que la calidad del sistema educativo, en su conjunto, no depende de su efervescente entusiasmo, sino de las imágenes que el docente 50.001 proyecta sobre su propia práctica. Si se quiere mejorar el sistema hay que conseguir que el docente 50.001 de un paso hacia adelante.

Pues bien, este libro que acabas de leer, querido lector, está más cerca del docente 50.001 que del 100.000.

Siguiendo las vías abiertas por Damià Bardera, voy a intentar resumir los factores que a mi parecer están detrás de lo que, para no cargar las tintas, podríamos limitarnos a llamar «desconcierto docente». Son los siguientes:

1. La tecnocracia.
2. La postergación del humanismo.
3. Con la escuela ya no hay suficiente o lo que salamanca no da, el mercado lo garantiza.

4. La inflación de las calificaciones y la disminución de los conocimientos.
5. La singular racionalidad pedagógica

La tecnocracia

Damià Bardera, que es filósofo, sabe muy bien que la tecnología y la esencia de la tecnología son cosas diferentes. Si bien la tecnológica está cada vez más presente en las aulas —digamos de paso que es difícil no encontrar un centro que no disponga de un aula para almacenar la cacharrería tecnológica obsoleta o, simplemente, en desuso—, es la esencia de la tecnología la que se ha instalado en el ADN del sistema educativo parasitándolo.

Confieso que durante un tiempo me contentaba con definir la tecnología como el conjunto de prótesis antropológicas que amplifican lo que somos, pero es obvio que esta ampliación se lleva a cabo en dimensiones hasta hace poco inesperadas y, por lo tanto, no solo amplifica lo que somos, sino que nos aboca a perspectivas inéditas de lo que podemos llegar a ser y, en ese sentido, deja lo que somos en manos de una disponibilidad futura ilimitada (o, si se prefiere, no limitable desde el presente). Lo que somos queda a la espera de lo que podemos ser y lo que podemos ser es la superación de lo que ahora mismo somos. Somos, pues, seres que consumen rápidamente su presente, porque caduca pronto (somos seres en fuga de la obsolescencia que nos persigue). Ante esta realidad el viejo vocabulario de la filosofía hace aguas. ¿Qué sentido tiene hoy la venerable palabra *esencia*?

Podemos decirlo de otra manera: somos lo que nuestras competencias nos permiten ser, pero como, desde un punto de vista tecnológico, el quehacer sobre el que versa la competencia padece el pecado original de su obsolescencia, no hay manera de definir las competencias más que por la disponibilidad que nos proporcionan aquí y ahora. Desde la perspectiva tecnológica, todo aquel que se cree competente en algo está ya a punto de dejar de serlo.

Observemos que nada se parece más a la esencia de la tecnología que la esencia del deporte de élite. El lema olímpico, *Citius, Altius, Fortius* ('más

rápido, más alto, más fuerte’), es una llamada a dejar atrás todo récord establecido, a brillar mientras brilla el récord que has conquistado. Todo plusmarquista pasa a la historia como prolegómeno de los récords presentes. De ahí que el deporte sea, en su esencia, una mirada tecnológica al cuerpo (con esporádicas sublevaciones del alma).

En el vocabulario tradicional de la filosofía el concepto de persona se refería a la máscara que daba forma al misterio que somos. Pero para el hombre del régimen tecnológico no hay misterios en ninguna parte, sino límites a sobrepasar, competencias que ampliar. De ahí que abandonemos al incompetente en la puerta de la escuela, mendigando empatía transeúnte.

Pero si de lo que se trata es de ser competentes, es decir, de educarnos en la disponibilidad, ¿no estará el mercado mejor capacitado que la escuela? Lo obvio es que las familias cada año dedican más recursos a lo que algunos llaman educación en la sombra y que no es sino el recurso al mercado para paliar los déficits del sistema educativo formal.

Si el régimen tecnocrático está en auge es, básicamente, porque estamos postergando la educación humanística.

La postergación del humanismo

«Somos como enanos a hombros de gigantes», dijo Bernardo de Chartres. «Si podemos ver más cosas que ellos no se debe a la agudeza de nuestra vista, sino a su altura.» Esta imagen ha atravesado los siglos. Fue utilizada por Stephen Hawking en un libro titulado precisamente *A hombros de gigantes*, con el objeto de mostrar que la ciencia contemporánea necesita de la acumulación histórica de conocimiento para llegar hasta la altura del presente. Einstein se apoya en Newton, y éste en Kepler, y éste en Galileo, y éste en Copérnico... hasta llegar a Hiparco de Nicea de quien dijo Plinio que «había dejado el cielo en herencia para todos». Lo que decimos de la ciencia lo podemos decir aún con más propiedad de la tecnología. Cada innovación tecnológica se apoya en innovaciones precedentes y vive de ese apoyo.

Pero si esto es cierto en ciencia y tecnología, no es necesariamente cierto en lo que Aristóteles llamaba «los quehaceres humanos». En las cosas humanas lo pasado no está superado solo por haber pasado. En caso contrario, todos seríamos mejores escritores que Cervantes, ya que escribimos después de él. A Proust le sobraba razón cuando ridiculizó a la marquesa de Cambremer, que se creía tan «avanzada» que sostenía que Debussy anuló a Wagner del mismo modo que Wagner anuló a Chopin.

La imagen acumulativa del saber científico y tecnológico no explica nuestra fascinación, por ejemplo, por los versos de Safo, una poetisa del siglo VI antes de Cristo que nos sigue emocionando; por el *Banquete* de Platón, que continúa vivo en nuestra imaginación del fenómeno amoroso; por los endecasílabos de Andrés Fernández de Andrada o por los cuartetos de cuerda de Beethoven.

La resistencia específica de las cosas humanas a dejarse explicar acumulativamente algo nos dice sobre nuestra naturaleza. Ante el saber discriminatorio de lo nuevo, propio del progreso científico, lo humano se apoya en el poder discriminatorio de lo bueno.

Si un día nos encontramos con Sócrates en la calle, lo sensato no será subirse a sus hombros, sino sentarse a sus pies o, como máximo, cogerlo de la mano.

Pero la ideología competencial pretende reducir los quehaceres humanos a quehaceres tecnológicos y, de esa manera lo que pone en cuestión es la misma imagen del hombre, jibarizándolo. El resultado es que estamos asistiendo a la sustitución de lo bueno por lo nuevo. Nadie se enoja si le dices que está equivocado, pero las cosas pueden ponerse serias si le dices a alguien que se ha quedado anticuado.

En estos tiempos de hundimiento de los índices de natalidad, la preocupación por el futuro se manifiesta en muchas escuelas como pánico a quedarse sin alumnos por no estar suficientemente al día. Por eso se han apropiado del concepto de «innovación disruptiva», que tiene, sin duda, pleno

sentido en el mundo empresarial, pero es más que dudoso que se pueda aplicar, sin más, a la realidad de las cosas humanas.

La postergación del humanismo que, en el fondo, implica la resistencia a poner la antropología sobre la mesa de los debates educativos, convierte también las aulas en talleres de recomposición personal. Lo que importa es ajustar los mecanismos emocionales del alumno para que su persona esté bien dispuesta a recibir los mecanismos competenciales. Pero no creo que las emociones puedan organizarse y jerarquizarse a sí mismas autónomamente. Necesitan un principio no emocional que las ordene y el más valioso es el del tipo de persona que aspiramos ser.

A mí me dan mucho miedo los que han conseguido dominar la expresión de sus emociones. Suelen ser grandes manipuladores. Prefiero seguir siendo el animal de mejillas rojas.

Con la escuela ya no hay suficiente, o lo que Salamanca no da, el mercado lo garantiza

Ya lo hemos indicado: estamos asistiendo a la reconsideración que tienen las familias —aquellas que se lo pueden permitir— del papel de la escuela en la educación de sus hijos. Cada vez son más las que buscan para ellos ayuda personalizada extraescolar. Este es un hecho. Pero un hecho fenomenal, porque algo nos está diciendo sobre la fragilización de la confianza que depositan estas familias en los centros educativos. Especifiquemos un poco más. Las familias pobres dedican cada vez más recursos a profundizar los conocimientos académicos de sus hijos (para ponerse al día en idiomas, matemáticas...), mientras que las ricas buscan o ampliar esos conocimientos con actividades que van más allá del currículo escolar. Algunas otras familias, pocas, pero en número creciente, lo que buscan es un tutor particular que ponga orden en la agenda de sus criaturas.

Es aleccionador contemplar cómo a comienzos de las vacaciones de verano, mientras las escuelas les piden a los alumnos que se diviertan, los padres y madres van a comprar casi clandestinamente esos cuadernos de ejercicios

escolares que ningún maestro se atreve hoy a recomendar (para no pasar por viejuno). Los padres actúan, pues, sin orientación alguna, guiándose por su olfato. Los más sofisticados se apuntan a plataformas de aprendizaje digital. Conozco bien algunas de ellas y su crecimiento está siendo espectacular. Si tienen éxito es porque están satisfaciendo necesidades que las familias perciben como muy reales y, con frecuencia, urgentes.

En todo el mundo occidental, mientras las calificaciones no dejan de subir y los conocimientos no dejan de descender, la demanda de tutores privados está creciendo. Los padres hablan entre ellos —hay una red social de susurros pedagógicos— y de esta manera se hacen una idea de cómo está su hijo en relación a los hijos de los demás. Muy probablemente sus deducciones no sean muy rigurosas; pero son sus deducciones. El mundo occidental está viviendo una crisis educativa que es en realidad una crisis de aprendizaje. Las familias han descubierto algo que muchos pedagogos parecen empeñados en ignorar: que la escolarización, en sí misma, no se traduce automáticamente en aprendizaje. Pero es el aprendizaje lo que cuenta en la formación de una persona.

En algunos países —Estados Unidos— el crecimiento de la educación en la sombra ha sido explosivo. En España es sostenido, pero parece que imparable. Algunos estudios consideran que en Estados Unidos, Canadá y Europa roza el 15 por ciento. Claramente, los más beneficiados son aquellos que pueden pagar a los mejores tutores. Y, sin embargo, nuestros gestores no dejan de hablar de equidad. Un consejero de educación, tras la indudable caída de los resultados de los alumnos de su comunidad en el último informe PISA, proclamó ante los medios, sin asomo de vergüenza, que ese descenso no importaba, porque se había incrementado la equidad. Conviene saber que uno de los sistemas más equitativos del mundo es Costa Rica, porque tres cuartas partes de sus alumnos se encuentran en las dos franjas inferiores de resultados en PISA. Han conseguido una equitativa mediocridad.

Cuando en los Estados Unidos se pregunta a las familias por qué necesitan añadir tiempo académico a las jornadas escolares de sus hijos suelen hablar de lo que podríamos llamar indisciplina escolar de pequeña intensidad, que es un voraz

consumidor de tiempo educativo. ¿Exagero si digo que la pérdida de confianza de las familias en la escuela ha sido estimulada por la misma escuela (con la inestimable ayuda de muchos medios) por su crítica persistente de los métodos escolares tradicionales, del aprendizaje memorístico (¿si lo aprendido no se encuentra en la memoria, dónde se encontrará?), del valor de los datos factuales? Los padres intuyen que hay una relación estrecha entre éxito académico e ingresos futuros. Y los datos disponibles no hacen sino darles la razón. También hay estudios serios que indican la existencia de una correlación positiva entre la tutoría individual de calidad y los conocimientos matemáticos y habilidades fundamentales.

Muchas familias quisieran ir a los centros educativos y pedir una enseñanza de más calidad, pero para evitarse problemas, si pueden permitírselo, buscan soluciones individuales para garantizar el progreso de sus hijos.

La inflación de las calificaciones y la disminución de los conocimientos.

No me parece que, honestamente, con datos en la mano, se pueda negar el doble fenómeno del descenso de conocimientos en las escuelas y el incremento de las calificaciones. La misma UNICEF así lo reconoce en el Informe GEM 2224/2025, titulado «Liderazgo en la educación», en el que deja constancia especialmente de una bajada global de nivel en matemáticas y en comprensión lectora. Se ha llegado a hablar de una «depresión educativa». Sin embargo no parece que a los gestores educativos esta situación les quite el sueño.

Para no marear con datos al lector me voy a detener en los resultados de matemáticas de los jóvenes españoles de 15 años en PISA del 2009 y del 2022. En el 2009 el 8 por ciento de nuestros alumnos se encontraban en los dos niveles superiores de matemáticas. Hoy el porcentaje es del 5 por ciento. En el 2009 el porcentaje de alumnos que se encontraban en las dos franjas inferiores de matemáticas era del 24 por ciento. Hoy es del 28.

Debemos tener muy claro que PISA no evalúa conocimientos sino el alcance de los recursos intelectuales de un joven (sus competencias

intelectuales). Cuanto mayor es la puntuación, mayor es también su competencia para trabajar sobre temas abstractos, emprender tareas difíciles (por ejemplo, encontrar el procedimiento óptimo para resolver un problema complejo recurriendo a la creatividad y al pensamiento flexible).

Los alumnos de los niveles superiores de PISA operan con lo que Jean Piaget llamaba «pensamiento formal». Por eso son capaces de desplegar operaciones de segundo orden (que versan sobre proposiciones basadas en conceptos). Han adquirido esas competencias generales cuyo valor es tan proclamado por la escuela actual.

En los niveles inferiores encontramos a quienes sólo pueden contestar preguntas sencillas, con instrucciones directas, en contextos fáciles en los que toda la información requerida es explícita y la solución depende de una operación simple con números enteros. Carecen de las competencias mínimas que les permitirían ser miembros activos en una sociedad compleja como la actual.

Si la inteligencia fuese un rasgo genético inalterable, tendríamos motivos para un pesimismo inconsolable. Pero se asemeja más a una goma con un amplio coeficiente de elasticidad que se puede mejorar con el ejercicio intelectual. La mala noticia es que para ejercitar la inteligencia necesitamos algo sobre lo que ejercitarla, es decir, conocimientos, y hoy los codos se consideran herramientas intelectualmente obsoletas. Pero, nos guste o no, los codos son nuestros aliados porque no hay aprendizaje si no se ha producido alguna modificación en la memoria a largo plazo de una persona.

Será difícil cambiar nuestra trayectoria si no comenzamos por dejar de fingir. Desde hace algunos años no dejamos de hablar de métodos basados en evidencias. Pero las evidencias demuestran que las escuelas no se guían por ellas, sino por su interpretación de las instrucciones que reciben de la administración.

¿Qué mayor evidencia que el hundimiento de resultados de PISA en Finlandia? Minna Kelh , directora de la Agencia Nacional Finesa de Educaci n

ha reconocido que «las diferencias dentro de las escuelas e incluso entre ellas han aumentado».⁵

En una entrevista que le hizo la periodista Amy Borrett, Andreas Schleicher auténtico piloto de nuestras últimas reformas educativas, reconocía la existencia de «una tendencia en los países ricos hacia la mercantilización de la educación. Los estudiantes se convirtieron en consumidores y los profesores en proveedores de servicios». A mediados de enero del 2024, ante un grupo de ministros latinoamericanos convocados en Madrid por la Fundación Varkey, añadió: «Los padres son menos proactivos ahora [...]. Los estudiantes se convirtieron en consumidores, los maestros en proveedores de servicios, las escuelas en alguna especie de institución social y los padres en clientes». Recalcó que si los alumnos han pasado a ser «consumidores pasivos en nuestras aulas» es porque «no les hemos motivado lo suficiente para que aprendan por sí mismos». ¿Pero no era esto lo que suponíamos que hacía Finlandia con éxito? ¿No nos venían insistiendo durante la última década que fuese el que fuese nuestro problema educativo la respuesta era Finlandia?

En la entrevista con Amy Borrett, Schleicher admite que el desplome de los resultados en Finlandia ha sido de casi tres veces el promedio de la OCDE en lectura y cuatro veces en ciencias y admite que este país relajó sus expectativas académicas. Y concluye: «La lección para mí es que tenemos que lograr el bienestar de los estudiantes no a expensas del éxito académico, sino a través del éxito académico».⁶

La inflación de calificaciones oculta la situación real de los alumnos y dificulta su progreso, a pesar de que algunas almas cándidas, como el economista de Princeton Zachary Bleemer, sostienen que es un buen recurso para conseguir que los estudiantes se sientan mejor al recibir buenas notas. Pero esta dinámica nos lleva a poner cada vez notas más altas, hasta el punto de que finalmente el sistema de calificaciones se independiza de la realidad de los resultados.

⁵ Kelh , M., «PISA results reflect broader changes in Finnish society», *Finnish National Agency for Education*, 11 de diciembre de 2023, <<https://www.oph.fi/en/blog/pisa-results-reflect-broader-changes-finnish-society>>.

⁶ Borrett, A., «The true extent of damage to schools from Covid-19», *Financial Times*, 5 de diciembre de 2023.

Consejo para los padres: si está interesado, de verdad, en cómo va su hijo en la escuela, no se fíen de las evaluaciones, sino que pregunten a los profesores por los resultados de sus ejercicios escolares. La relación entre evaluación y aprendizaje efectivo ha desaparecido.

La singular racionalidad pedagógica

Les confieso que siento una curiosidad creciente por la que podríamos benévolamente llamar «singular racionalidad pedagógica», que es una racionalidad de mangas tan anchas que en ella cabe todo, comenzando por cualquier extravagante irracionalidad sobre la naturaleza del aprendizaje y la enseñanza. ¿No nos dicen algunos que el maestro que le enseña algo a un alumno está ejerciendo una violencia sobre él o que la infancia es una clase oprimida? ¿No se fomenta en las facultades de educación la idea de que es el alumno quien debe guiar su propio aprendizaje de acuerdo con sus peculiares estilos de aprendizaje? ¿No se está ofreciendo a los profesores en activo cursillos de formación cuyo mero título hace enrojecer a cualquier persona con conciencia de su propia dignidad? ¿No se nos predicó el advenimiento de una especie nueva de ser humano, el «nativo digital», que traía ya en su equipamiento de serie habilidades innatas para aprender con las nuevas tecnologías? No parece haber nada más difícil de erradicar que un mito pedagógico⁷ porque el sistema educativo, que tanto dice aspirar al fomento del pensamiento crítico es muy poco crítico consigo mismo. Arne Duncan, secretario de Educación de Obama, llegó a decir al abandonar su cargo que «la educación se sostiene sobre mentiras. Esto no es probablemente lo que esperabais oír de un exsecretario de Educación, pero es la verdad».⁸ Yo no me atrevo a tanto, pero sí me parece evidente que no se sostiene el rigor metodológico.

¿Por qué se insiste tanto a los profesores en su deber de motivar a los alumnos y se olvida el papel que el aprendizaje tiene en la motivación? ¿Acaso el

⁷ Kirschner, P. A., & van Merriënboer, J. J. G. (2013). Do Learners Really Know Best? Urban Legends in Education. *Educational Psychologist*, 48 (3), 169–183, Disponible en: <<https://doi.org/10.1080/00461520.2013.804395>>.

⁸ Duncan, A., *How Schools Work*, Simon & Schuster, Estados Unidos, 2019.

conocimiento no es un fenomenal motor de aprendizaje? ¿No nos dice la investigación que el aprendizaje es el motor del interés? ¿Y no sabemos todos que los profesores pasan tanto tiempo intentando motivar a los alumnos que no les queda mucho tiempo para enseñar?⁹

Atrevámonos a decirlo: es el aprendizaje bien estructurado el que conduce a la motivación. Es muy difícil sentirte motivado por aquello cuya mera existencia ignoras. Es más útil aprovechar lo que ya sabe el alumno para abrirle vías de desarrollo de su conocimiento. Y, por supuesto, debemos combatir siempre todo aquello que pueda conducir a la desmotivación.¹⁰

Suponíamos que nadie era más capaz de motivar a los alumnos que la escuela finesa y con frecuencia se añadía que ello era debido al buen uso de las herramientas digitales en clase. Hoy sabemos que cuanto más se utilizaban estas herramientas, peores eran los resultados de Finlandia. Algunas personas que analizaron bien la realidad de las escuelas finesas, como Aino Saarinen, ya venían llamando la atención sobre la falta de evidencias claras sobre la bondad de los métodos educativos propugnados en este país: «Me he preguntado por qué en las escuelas finlandesas se hacen tantas cosas en contra de la evidencia de la investigación. No nos faltan datos de investigación, pero sí nos faltan lectores de los datos de la investigación».¹¹

Donde se desemboca en la verdadera cuestión

La escuela innovadora dice seguir los pasos del filósofo norteamericano John Dewey. Sin embargo olvida algunos de sus mensajes esenciales, tal como están recogidos en sus obras de madurez, como *Experience and Education* (1938) o *Freedom and Culture* (1939). Me parece importante

⁹ Véase: <<https://www.tes.com/magazine/archive/what-comes-first-motivation-or-learning>>.

¹⁰ Enser, Mark, *Teach Like Nobody's Watching*, Crown House Pub Ltd, Reino Unido, 2019.

¹¹ Véase: <<https://www.is.fi/kotimaa/art-2000009365393.html>>, <<https://www.hs.fi/paivanlehti/18112018/art-2000005903400.html>> y <<https://medium.com/@yc.felin/finlands-pisa-decline-dissected-with-research-insights-9988336e8abe>>.

recogerlos, visto que el innovacionismo educativo cae fácilmente en un vicio contra el que ya advirtió el mismo Dewey: el antiintelectualismo.

Ahí van:

- «El método más estúpido es el que ofrece tanta libertad al niño que prescinde de la guía del maestro.»
- «El pecado original de la educación progresista, es que ha estado mucho más preocupada por definirse a sí misma en oposición a la escuela tradicional que por crear una alternativa educativa consistente. Se ha dejado llevar por la idea de que todo lo que se opusiera a la escuela tradicional era bueno, pero no es bueno jugar ni con la autoridad del maestro ni con la de los contenidos. No es bueno tampoco creer ingenuamente que hay una manera fácil de hacer las cosas o que se puede ir improvisando en clase.»
- «La única libertad que tiene valor es la libertad de juicio ejercida con la vista puesta en algo superior.»
- «No hay mayor error que considerar la libertad como un fin en sí misma.»
- «No hay posibilidad de crecimiento intelectual sin algún tipo de reconstrucción del impulso. El problema crucial de la educación es posponer los deseos inmediatos para organizar la acción en función de las metas más altas.»

La necesidad de ganarse la complicidad docente

No importa lo elevadas que sean las intenciones de una ley educativa, lo evidente es que es más fácil aprobarla en el parlamento que aplicarla en las aulas. Para aprobarlas basta con la mayoría de votos, para aplicarlas es imprescindible la aquiescencia activa de los implicados en su puesta en marcha. Sin la complicidad de los docentes toda ley educativa es un brindis al sol.

Nunca es fácil averiguar con exactitud qué imagen tienen los docentes de sí mismos, pero sí sabemos que no suele ser coincidente con la que manejan los directores de los centros. Si queremos disponer de información fiable de lo que

ocurre en las aulas, lo primero que debemos hacer es hablar sinceramente con los profesores y, especialmente, con el 50.001.

Concluyo como he empezado, con Concha Piquer, educadora sentimental de nuestros abuelos:

Y luego, ¿qué ha sucedido?

¿quién de mí te separó?

¿qué sombra es la que ha venido

y se ha puesto aquí entre los dos?

GREGORIO LURI,
filósofo, pedagogo y ensayista