

## **EL LIDERAZGO DE LOS PROFESORES ES EL FACTOR DECISIVO PARA AFRONTAR LA CRISIS PERMANENTE DE LA EDUCACIÓN BÁSICA.**

**Autor:** José Domínguez.

### **0.- PRESENTACIÓN**

Actualmente, todos somos conscientes de que tenemos que afrontar numerosos problemas educativos: el fracaso escolar, sobre todo, en la ESO; la desmotivación de muchos educandos; las situaciones y circunstancias personales, familiares y sociales como fuentes de dificultades para bastantes alumnos; las conductas disruptivas; el acoso escolar; la desmoralización de bastantes profesores afectados por el “síndrome del quemado”. Actualmente, vivimos en todos los sistemas educativos de nuestro entorno cultural lo que algunos llaman “crisis estructural permanente de la educación básica”, especialmente en la etapa de educación secundaria obligatoria. Es una crisis polifacética que implica varias crisis sectoriales: crisis convivencial; crisis curricular; crisis de estatus social tradicional de los educandos como menores y como aprendices; crisis del estatus social tradicional de los educadores familiares; crisis de identidad profesional, individual y colectiva, de los educadores escolares.

La crisis de la educación básica, especialmente de la etapa de educación secundaria obligatoria, se fue gestando lentamente, con diversos ritmos y sesgos en todos los sistemas educativos de nuestro entorno cultural, desde el final de la II Guerra Mundial; se manifestó con fuerza en las décadas de los sesenta y de los setenta y ha seguido evolucionando al ritmo de las reformas y contrarreformas educativas hasta nuestros días.

En la transición de los sesenta a los setenta se publicaron las primeras obras emblemáticas, que expresaban la conciencia reflejamente consciente de la crisis creciente de la educación básica: **La crisis mundial de la educación** (1968) de Philip H. Coombs; **La escuela ha muerto** (1970) de Everett Reimer y **La sociedad desescolarizada** (1970) de Iván Illich, que venían debatiendo la crisis de la educación escolar, en diversos seminarios y cursos, desde 1958. A estas obras pioneras siguieron otras muchas desde el campo de la sociología crítica en la década de los setenta. Entre ellas destacamos las siguientes: **La reproducción** (1970) de Pierre Bordieu y Jean Claude Passeron; **La escuela capitalista en Francia** (1971) de Charles

Baudelot y R. Establet; **Clases, códigos y control**, Vol. I (1971) de Basil Bernstein; **Knowledge and control** (1971) de Michael Young; **La instrucción escolar en la América capitalista** (1976) de Samuel Bowles y Herbert Gintis; **Toward a Poor Curriculum** (1976) de William Pinar y Madalaine Grumet; **Ideología y curriculum** (1979), de Michael Apple.

Entre las propuestas alternativas, podemos destacar las siguientes: **La pedagogía del oprimido** (1970) de Paulo Freire; **The humanities Curriculum Project: An Introduction** (1970) de L. Stenhouse; **Aprender a ser. La educación del futuro** (1973), Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional, presidida por Edgar Faure; **Aprender, horizonte sin límites** (1979), Informe al Club de Roma de la comisión presidida por W. Botkin.

Los profesores somos los que mejor conocemos esta situación problemática de crisis permanente de la educación básica, porque la padecemos diariamente y masticamos nuestra impotencia para afrontarla, porque nos han maniatado de pies y manos. Los sistemas educativos, con su ingeniería política de reglamentos y burocracias, nos han desprofesionalizado, nos han arrebatado la iniciativa y el liderazgo para entregárselo a los responsables políticos, a los burócratas y a los expertos, que no tienen experiencia de estar a pie de obra. Nos han convertido en un estamento pasivo, que debe resignarse con su situación y nos han confinado a vivir en el muro de las lamentaciones estériles.

Tenemos que convencernos de que los profesores estamos en mejores condiciones para afrontar la crisis que los responsables políticos que legislan y promueven reformas educativas, que los expertos que diseñan los currículos y los reglamentos y que los burócratas de las Administraciones educativas que nos controlan y evalúan. Tenemos que reivindicar nuestro liderazgo, asumir nuestras responsabilidades con todas sus consecuencias y exigir a todos los demás actores individuales y agentes sociales las suyas. Pero esto nos exige un profundo cambio de mentalidad sobre el derecho universal de los ciudadanos a una educación básica de calidad y al éxito educativo personal, sobre las dimensión ética y la dimensión técnica de la profesión docente, desarrollando una conciencia ético-crítica colectiva de los males del sistema educativo que nos afectan y un compromiso personal como colectivos de intelectuales públicos.

Para empezar a trabajar en ese cambio de mentalidad, proponemos constituir grupos de debate para aplicar recursivamente en todos los aspectos y dimensiones básicas la siguiente estrategia, que consta de

varios pasos: **a)** *identificar* bien los problemas concretos; **b)** *definirlos* con la mayor precisión posible; **c)** *explorar* las causas que los producen, poniendo mucho esmero crítico en eliminar las falsas atribuciones causales, que nos pueden llevar a luchar inútilmente contra molinos de viento; **d)** elaborar *alternativas* de actuación sobre las causas y realizarlas; **e)** evaluar los *logros* o resultados. Podemos sintetizar la estrategia propuesta con el acrónimo “IDEAL”, formado por las primeras letras de las palabras en cursiva. Este documento pretende aportar algunas sugerencias para iniciar la aplicación de la estrategia descrita.

## 1.- LA CRISIS PERMANENTE DE LA EDUCACIÓN BÁSICA.

A partir de mi experiencia como educando (1940-1958), como educador (1958-2002) y como jubilado dedicado a repensar el oficio de educador (2002-2010) y de la lectura asidua de las obras reseñadas y de otras no mencionadas, mis reflexiones sobre la evaluación de la educación durante las últimas cuatro décadas *me han llevado a conceptualizar la crisis permanente de la educación básica como una oscilación pendular constante entre los extremos antagónicos de varios dilemas paradigmáticos:* teleológico, pedagógico, didáctico, curricular, evaluativo, socializador o convivencial, y controlador. La evolución de la educación durante estas cuatro décadas se parece a la repetición del baile conocido como la “*yenka*”: “izquierda, derecha, delante y detrás”.

**NOTA:** Lo que sigue se puede omitir, si no se considera necesario.

Llamaremos reformas educativas a los movimientos que se desplazan hacia los segundos términos de los dilemas y consideraremos como contrarreformas a los cambios que pretenden regresar hacia los primeros términos de los dilemas.

**Dilema teleológico educativo:** desde comienzos del siglo XX hasta la década de los sesenta se consolidaron en todos los sistemas educativos de nuestro entorno cultural dos paradigmas teleológicos educativos (dos sistemas de fines educativos) antagónicos: el **paradigma economicista-utilitarista mercantilista y tecnocrático**, iniciado por Franklin Bobbitt y sus continuadores con la aplicación del taylorismo y del fordismo a la escuela, que se configuró como un darwinismo escolar al servicio del darwinismo social (económico, político, eugenésico y patriarcal) y que llegó a ser hegemónico; el **paradigma ético-crítico, personalista y democrático** iniciado por John Dewey y desarrollado por el movimiento de las Escuelas Nuevas y asumido en gran parte por la escuela comprensiva. Las reformas

educativas desde 1960, se desplazaban más o menos, según los países, hacia el paradigma teleológico ético-crítico. Las contrarreformas retrocedían más o menos hacia el paradigma teleológico economicista hegemónico. Estos vaivenes –LOGSE, LOCE, LOE – desestabilizan los sistemas educativos y constituyen un factor de crisis del estatus social de los educandos, de los educadores familiares y de los educadores escolares, porque implican cambio de mentalidad, reconversión y reciclaje en sentidos opuestos.

**Dilema pedagógico:** Desde el siglo XVIII, existen en los sistemas educativos occidentales dos concepciones antagónicas de la educación: *la concepción que pretende reducir la educación a mera instrucción científico-racional para llenar de conocimientos la inteligencia y la memoria de los educandos*, exigiendo como condición un ecosistema educativo caracterizado por la disciplina reglamentada y la socialización autoritaria; *la concepción que pretende poner la instrucción al servicio del autodespliegue de los potenciales de conocimiento y de acción de los educandos y de la configuración democrática de la disciplina y de la socialización como ecosistema educativo*. Como la primera concepción fue hegemónica hasta los setenta, consideramos reformas educativas más o menos profundas las que se desplazan hacia la segunda concepción y contrarreformas las que añoran el regreso a la concepción hegemónica tradicional, que llegó a su apogeo bajo el impulso del neopositivismo filosófico y científico, actualmente en regresión.

**Dilema curricular:** durante el siglo XX, se han desarrollado dos paradigmas curriculares antagónicos: el **paradigma curricular académico-disciplinar**, vinculado a la educación como instrucción, que concibe la selección y la organización de los contenidos curriculares como un sistema de disciplinas autónomas e independientes cada una con su propia estructura lógica y epistemológica, a las que se reconoce una primacía absoluta sobre los educandos y sobre todos los demás componentes del currículo – objetivos, relaciones de comunicación didáctica, medios técnicos, variables organizativas y evaluación-, hasta el punto de convertir la asimilación de los contenidos de las disciplinas en la finalidad central del currículo; el **paradigma curricular globalizador, integrador, comprehensivo e interdisciplinar**, vinculado al paradigma teleológico ético-crítico, personalista y democrático y a la concepción de la educación como autodespliegue de los potenciales de conocimiento y de acción de los educandos y como configuración democrática de la disciplina y de la socialización, que reconoce la primacía absoluta de los educandos y de los fines y objetivos sobre los contenidos curriculares y los demás componentes del currículo. Como el currículo

académico-disciplinar ha sido y sigue siendo hegemónico, consideramos los desplazamientos hacia el currículo comprensivo e interdisciplinar como reformas y la vuelta al sistema de disciplinas como contrarreforma.

**Dilema didáctico:** las relaciones de comunicación didáctica se configuran con dos enfoques antagónicos: *en el primero se privilegia la enseñanza magistral, jerárquica y unidireccional de los profesores a los alumnos; en el segundo se privilegia el autoaprendizaje y el protagonismo de los educandos*, subordinando a ellos las funciones pedagógicas de motivación, de metodología, de orientación y planteando las relaciones de comunicación didáctica como relaciones democráticas, multidireccionales, recíprocas y horizontales.

**Dilema evaluativo: evaluar para clasificar y excluir o evaluar para conocer y mejorar los procesos de aprendizaje.** El paradigma curricular académico-disciplinar y la concepción de la educación como instrucción racional y científica para llenar la mente de los educandos considerada como una **tabula rasa** o como un recipiente vacío ha generado un *sistema de evaluación individualista, competitiva, meritocrática, clasificadora y selectiva*, que intenta cuantificar objetivamente los grados de asimilación de los contenidos de cada disciplina, expresándolos en una nota numérica. Para ello, se multiplican los exámenes en forma de pruebas de ensayo o de pruebas objetivas. Así se configura un sistema de cribas y exclusas, que clasifican a los educandos para los puestos sociales y laborales preexistentes en los estratos sociales. Frente a este sistema, existe *la evaluación holística, continua, participativa, democrática, individual y colectiva, autoevaluación y heteroevaluación* que tiene como objetivo conocer lo que funciona para potenciarlo y lo que no funciona o impide funcionar para eliminarlo. Es un sistema de evaluación que pretende conocer para mejorar los procesos de aprendizaje.

**Dilema convivencial o socializador:** una configuración de la socialización individual como **modelación autoritaria** y de la convivencia como disciplina jerárquicamente reglamentada frente a una socialización como **autopoiésis** (autocreación) personal y una convivencia diseñada y configurada democráticamente por el **démos escolar educativo** de cada centro.

**Dilema de control centralizado y autonomía de los centros.** En los sistemas educativos de funcionarios la autonomía pedagógica, democrática y económica de los centros suele ser escasa, porque existe un fuerte control burocrático de las administraciones mediante la reglamentación de los currículos, de los tiempos, de los espacios, de

las variables organizativas, del gobierno y la gestión económica, mediante la inspección técnica, los exámenes externos, las reválidas y los títulos. *Las reformas se desplazan hacia la mayor autonomía. Las contrarreformas, aunque siguen hablando de autonomía, la restringen.*

En los sistemas educativos no constituidos por funcionarios el control se ejerce por la evaluación externa de los resultados, la rendición de cuentas y las sanciones. En los sistemas de funcionarios, como el nuestro, algunas administraciones educativas están introduciendo este segundo tipo de control, además del control burocrático. Todo ello multiplica las confusiones.

Como consecuencia de todos esos vaivenes, parece que muchos educandos, educadores familiares y educadores escolares viven la *educación como la participación de los alumnos en la confusión de sus padres y de sus profesores.*

## **2.- LA CRISIS DEL ESTATUS SOCIAL DE LOS EDUCANDOS COMO MENORES Y COMO APRENDICES.**

El estatus social de los educandos es una creación histórica de los adultos, especialmente de los que han participado en el diseño de la educación y de las escuelas como centros educativos. Esa creación histórica ha ido evolucionando al ritmo de los cambios sociales de los diversos países.

Para entender la crisis del estatus social tradicional de los educandos, es necesario hacer tres consideraciones previas: **a)** desde el siglo XVI hasta el siglo XX existieron tres tipos básicos de educandos, cuyo estatus social evolucionó con relativa autonomía; **b)** a comienzos del siglo XX se inició la fusión de los sistemas educativos duales –un sistema completo de varias etapas para las élites y un periodo más o menos largo de escolarización obligatoria para las clases populares- en un solo sistema con la introducción progresiva de una etapa de educación secundaria obligatoria para todos los ciudadanos; **c)** esa fusión, que no se ha consolidado en todos los países de nuestro entorno cultural hasta la segunda mitad del siglo XX, es el factor próximo e inmediato de la crisis del estatus tradicional de los educandos, aunque se inscribe en un contexto más amplio de cambios sociales, que son los factores causales más generales y potentes.

Los tres tipos de educandos mencionados eran los siguientes: **a)** los príncipes y los hijos de la alta nobleza, que normalmente tenían uno o varios preceptores que les instruían y les educaban en las costumbres, normas, habilidades y conocimientos característicos de su clase; esa

educación era considerada como un derecho exclusivo y un privilegio de clase; **b)** los hijos de los estratos bajos de la nobleza y de la burguesía media-alta ascendente para los que se creaban colegios especiales, -como los colegios de los jesuitas y los equivalentes protestantes- que desembocaron en el siglo XIX en el sistema educativo completo de las élites con varias etapas; también este tipo de educación se consideraba como un derecho exclusivo y un privilegio de clase; los padres de estos educandos conservaron su derecho a elegir la educación y el colegio que querían para sus hijos y los que tenían medios, también les proporcionaban preceptores individuales; **c)** para los hijos de las clases populares la educación y la escolarización obligatoria más que como un derecho eran concebidas como un deber y una obligación impuesta por los estados y por las iglesias en el Antiguo Régimen, tanto a los padres como a los niños; las finalidades eran claras: hacer súbditos obedientes y sumisos para las monarquías dispuestos a morir por la patria, formar fieles obedientes para las iglesias y trabajadores disciplinados para la agricultura, los diferentes oficios o para las incipientes industrias; a partir de la Revolución Francesa las finalidades de la escolarización obligatoria se van transformando: formar ciudadanos laicos para la república, patriotas y trabajadores para la minería y la industria; la duración y los límites de la escolarización obligatoria dependía de las interpretaciones dominantes sobre la edad de uso de razón, la edad moral, la edad laboral, la edad penal y la mayoría de edad de los educandos, de las posibilidades económicas y de las políticas de los distintos países y estados.

Por razones de brevedad, omitimos la evolución del estatus social de los educandos durante la primera mitad del siglo XX, a partir del inicio de la fusión de los sistemas educativos duales en un solo sistema. Sólo recogemos los cambios tal como se manifiestan en la segunda mitad.

**1.-**La educación *deja de ser un derecho y un privilegio* de las clases medias altas para convertirse en un *derecho universal de todos los ciudadanos*. La educación básica y la escolarización obligatoria *dejan de ser un deber para* los hijos de las clases populares y para sus padres *y se convierten en el derecho universal de todos los ciudadanos a una educación básica de calidad y al éxito educativo personal*. **Declaración Universal de los derechos Humanos** de 10 de diciembre de 1948; **Declaración de los derechos del niño** de 20 de noviembre de 1959; **Constitución Española, Art. 27** de 1978; **Convención de los derechos del niño** de 1989. En estos documentos se explicita el alcance del derecho a la educación, especialmente a la educación básica y al éxito educativo, la relación con el disfrute y el ejercicio de los demás derechos humanos y

libertades fundamentales y las características que debe reunir la educación básica: que sea **accesible** a todos; que sea **aceptable**, es decir, de calidad; y que sea **adaptable** a las capacidades, necesidades y limitaciones de todos los niños. La mayoría de los ciudadanos, de los educadores y de los responsables políticos de nuestro país no tienen una conciencia ético-crítica de lo que abarca este derecho y no han comprendido que es absolutamente incompatible con los paradigmas que componen los primeros miembros de cada uno de los dilemas mencionados, especialmente con el paradigma teleológico taylorista y con el paradigma curricular académico-disciplinar. *No han comprendido que el derecho a una educación básica de calidad y al éxito educativo personal no se pierde por ser torpe, por padecer enfermedades graves, por estar desmotivado, por tener conductas disruptivas o anómicas; no han comprendido que la evaluación meritocrática para seleccionar y excluir es incompatible con ese derecho y consecuentemente no han comprendido que para afrontar los problemas educativos que presentan algunos educandos, sobre todo, en la ESO, es necesario un profundo cambio de mentalidad y una fuerte elevación del nivel profesional de los educadores.*

**2.-** El derecho universal a la educación básica de calidad y al éxito educativo personal es incompatible con la mayoría de las prácticas didácticas y curriculares tradicionales orientadas primordialmente y casi exclusivamente a la asimilación de los contenidos disciplinares y a la evaluación meritocrática, competitiva, selectiva, clasificadora y excluyente de los diversos grados individuales de asimilación expresada en una nota numérica. **“La educación tendrá por objeto el pleno desarrollo de la personalidad humana en el respeto a los principios democráticos de convivencia y a los derechos y libertades fundamentales” (Constitución, Artículo 27,2).** Las prácticas didácticas y curriculares habituales en la educación básica española, especialmente en la ESO, están muy lejos de este planteamiento, por no decir que son contradictorias e incompatibles con él. Para estar de acuerdo con este precepto deberían orientarse: **a)** al desarrollo de las dimensiones de la persona humana que constituyen nuestros potenciales de acción: *corporal, cognitiva, desiderativa (proyectiva y autoproyectiva), emocional, sexual, social, (socio-afectiva, asociativa, socio-moral o ética y socio-política), estético-artística y técnico-productiva;* **b)** al desarrollo de los potenciales cognitivos sensoriales y neurocerebrales: *lógico-lingüístico, cinestésico-corporal, musical, cenestésico-personal (autocognitivo), empático-interpersonal (hetero-cognitivo), espacial, ecológico-clasificador y lógico-numérico o matemático;* **c)** a la *autopoiesis (autocreación)* de los educandos como sujetos éticos comprometidos



con el proyecto ético universal de los derechos humanos y de las libertades fundamentales; **d)** a la **autopoiésis (autocreación)** de los educandos como ciudadanos del mundo comprometidos con la transformación democrática cívica, económica y política de las sociedades y del orden mundial; **e)** a la **autopoiésis (autocreación)** de los educandos como profesionales competentes; **f)** a la **autopoiésis (autocreación)** de los educandos como responsables ecológicos de la biosfera.

**3.-** Las aportaciones de las ciencias humanas (biología, sociología, psicología, neurociencias, etc.) **han transformado profundamente la concepción de los educandos como aprendices**; pero esa nueva concepción no ha penetrado suficientemente en los sistemas educativos.

**4.-** Los cambios sociales acelerados y, especialmente, los procesos de mundialización, están transformando profundamente la concepción tradicional de los educandos como menores de edad; *la sociedad de la información con sus infraestructuras –tecnópolis y telépolis- ha abolido en cierto sentido las fronteras entre menores y adultos*. Los menores conocen el mundo de los adultos mejor que muchos adultos.

**5.-** Esa inmersión en la sociedad de la información genera en los educandos *relativismo cognitivo, relativismo axiológico, antiautoritarismo, anomía, conductas asociales, carencia de empatía*; y la inmersión en la sociedad de consumo genera *hedonismo, inmediatez, egocentrismo*. Todos estos fenómenos destruyen el estatus social tradicional que los adultos habíamos creado para los niños y adolescentes y, consecuentemente, frustran las expectativas de los educadores familiares y de los educadores escolares sobre ellos.

### **3.- LA CRISIS DEL ESTATUS SOCIAL DE LOS EDUCADORES FAMILIARES.**

El estatus social de los educadores familiares no fue igual para todos los padres o familias. Durante mucho tiempo, fueron tres estatus sociales diferentes que se correspondían con los tres tipos de educandos a los que nos referíamos en el apartado anterior.

En el Antiguo Régimen el derecho a elegir la educación que querían para sus hijos fue un privilegio exclusivo de las clases altas, que disfrutaron las familias pertenecientes a la nobleza y a la burguesía ascendente. A partir de la Revolución Francesa ese derecho se fue

extendiendo hacia las clases populares, y se convirtió en una reivindicación de las organizaciones obreras sindicales y políticas, que, a finales del siglo XIX y comienzos del XX, creaban sus propias escuelas. Pero la inmensa mayoría de la población, que seguía siendo analfabeta o semianalfabeta no reivindicaba ese derecho. Se resignaban con lo que se les ofrecía. El reclutamiento de hijos de las clases populares, que destacaban por sus dotes, para engrosar las filas de las instituciones religiosas y la selección de los escolares, que sobresalían en la escolarización elemental, para incorporarlos al sistema educativo de las élites, provocaron un cambio de conciencia en las clases populares, que empezaron a ver la educación como un factor importante para la movilidad social: para ascender en la escala social, obtener un estatus económico y social más elevado, mejorar la calidad de vida. Las promesas del paradigma teleológico economicista-utilitarista, iniciado por Franklin Bobbitt y sus seguidores, basado en el **taylorismo** y el **fordismo**, dio un impulso decisivo a ese cambio de mentalidad.

Hasta la Guerra Civil, en España, esa mentalidad iba creciendo al mismo ritmo que en los países de nuestro entorno. Pero el nacional-catolicismo la extirpó y nos devolvió a la época del Antiguo Régimen. Con el aumento de las cohortes de niños y adolescentes y el desarrollismo de los años sesenta, se va recuperando la conciencia reivindicativa de educación y de escolarización, que dio lugar a las luchas populares que exigían la creación de escuelas y luego de institutos. Pero en la mayoría de los padres esas luchas se inspiraban de manera confusa en la ideología individualista del paradigma teleológico economicista y en sus promesas de promoción individual.

La **LODE** dio un gran impulso al derecho y al deber de los padres para participar activamente en la configuración de los centros educativos como comunidades democráticas de convivencia y de aprendizaje. Pero la derecha política y religiosa no ha dejado de laminar la idea de una escuela pública, democrática, participativa y laica, en la que todos los ciudadanos puedan aprender a convivir sin distinción de clase, de raza, de sexo, de religión y de cultura. Para ello, han construido un *sofisma* que predicán a tiempo y a destiempo: la educación y la escuela pública, lideradas por el Estado de derecho establecido por la **Constitución** y comprometidas con “el respeto a los principios democráticos de convivencia y a los derechos y libertades fundamentales” (**Art. 27** de la **Constitución**), constituyen una aberración estatalista, autoritaria y totalitaria. Estos demócratas de toda la vida disfrutaron como un privilegio la escuela estatalista y dictatorial del Nacional-Catolicismo, que nos impusieron sus ancestros,

y ahora quieren que la reconozcamos como “la escuela democrática por antonomasia”.

La motivación principal para atacar la escuela pública, participativa y democrática es el deseo de conservar el privilegio tradicional como derecho exclusivo a una educación básica de calidad para sus hijos, que da acceso a los mejores puestos de trabajo y a los estatus sociales mejor remunerados y más prestigiosos. Consideran que la escuela pública democrática, participativa y laica limita sus intereses, porque implica: **a)** un recorte a la autonomía absoluta de los propietarios y patronos de los colegios privados concertados, con las obligaciones que se derivan de los conciertos; **b)** una limitación a la expansión indefinida de los conciertos; **c)** una limitación a la oferta de un estatus social superior a los clientes; **d)** una limitación al trasvase de dinero de las clases populares mayoritarias a los colegios de las clases minoritarias, mejor situadas económicamente. Para negar la existencia de dicho trasvase, usan otro *sofisma*: todos somos contribuyentes y tenemos derecho a las mismas prestaciones. Que nos den el dinero que nos corresponde en forma de “cheque escolar”, sin contrapartidas de servicio público. No caen en la cuenta que las clases populares, por ser mayoritarias, aportan mediante el IRPF y el IVA, la mayor cantidad de dinero que entra en las arcas públicas. Si no fuera por las obligaciones y limitaciones ligadas a los conciertos, sería un puro trasvase de dinero de los más pobres a los más ricos.

La ideología de la derecha política y religiosa que considera como un derecho absoluto el derecho de los padres a elegir la educación de los hijos tiene tres efectos nefastos: **a)** concebirlo como un derecho absoluto implica legitimar un poder de dominación de los padres sobre la conciencia de sus hijos incompatible con las libertades fundamentales, establecidas en la **Declaración de los Derechos Humanos** de 10 de diciembre de 1948: libertad de conciencia, libertad de pensamiento, libertad ideológica, política y religiosa, libertad de expresión y de asociación; para ejercitar ese derecho absoluto habría que convertir los centros educativos en instrumentos de indoctrinación para las ideologías particulares; **b)** algunos defensores de ese derecho absoluto derivan de él la obligación de la sociedad de financiar la indoctrinación de los educandos en ideologías y creencias particulares y privadas, mediante la creación de centros educativos con ideario propio (ideología propia y no proyecto educativo universal); la sociedad solo tiene la obligación de promover con sus impuestos los derechos y libertades fundamentales y universales, y el Estado debe ser el garante de ese uso de los impuestos; **c)** el derecho absoluto e incondicionado de los padres a elegir la educación de sus hijos se

convierte en un sistema de desintegración social, favoreciendo el individualismo ilimitado y el darwinismo social.

La mera universalización del estatus social tradicional de los educadores familiares pertenecientes a las clases altas nos degrada como ciudadanos críticos, libres, justos y solidarios para convertirnos en clientes del mercado de la educación: vamos a los centros educativos a comprar aquella educación (mercancía educativa), que creemos que nos va a transformar en mercancía productiva valiosa para los mercados laborales.

Para terminar este apartado, necesitamos reflexionar sobre el dilema al que se enfrentan los educadores familiares: **a) ser clientes individuales del mercado educativo**, desde la concepción liberal-individualista de la educación que la considera como un bien individual y como una mercancía, que podemos elegir y comprar en los centros educativos, concebidos como cuasi-mercados, que se parecen a los restaurantes en los que sólo se puede comer a la carta; **b) ser defensores de una educación liberal democrática y ciudadanos convocados a la construcción de una escuela democrática para una sociedad democrática.**

#### **4.- LA CRISIS DE IDENTIDAD PROFESIONAL DE LOS EDUCADORES DE BÁSICA.**

No cabe duda de que las funciones y tareas de los educadores de las tres etapas de educación básica pasan por un momento delicado y conflictivo, que conceptualizamos como una “crisis de identidad profesional, individual y colectiva”. En cada una de las tres etapas de la educación básica, la crisis de identidad profesional adquiere unos rasgos específicos, siendo más profunda en la educación secundaria obligatoria.

Para una primera aproximación al problema de la “crisis de identidad profesional de los educadores”, retenemos tres acepciones del término “crisis” entre las que nos ofrece el diccionario de la RAE: “mutación importante en el desarrollo de un proceso”; “situación de un asunto cuando está en duda la continuación, modificación o cese”; “situación difícil o complicada”. En los procesos educativos se están produciendo mutaciones importantes y contradictorias con las reformas y contrarreformas generadas por los diferentes dilemas paradigmáticos. La duda y la incertidumbre amenazan la continuación de las prácticas educativas innovadoras. En cualquier hipótesis, los hechos cotidianos de la vida en los centros escolares muestran que la

situación de los educadores como profesionales es dificultosa y complicada.

Para comprender a fondo y describir con precisión la crisis de identidad profesional de los educadores, tenemos que clarificar mínimamente el concepto de identidad y los conceptos derivados: identidad externa, identidad interna, identidad psico-personal, identidad psico-social e identidad profesional, teniendo en cuenta que la identidad psico-social y la identidad profesional son componentes o dimensiones de la identidad personal. Intentaremos clarificar estos conceptos y sus mutuas relaciones de la manera más sintética posible.

El concepto de identidad es un concepto complejo. Designa un conjunto o un sistema de rasgos mutuamente relacionados, que constituyen un todo unitario que funciona como tal. La identidad se refiere, sobre todo, a la estructura o red de relaciones entre esos rasgos. La identidad como estructura es constitutivamente dinámica, inestable, cambiante y evolutiva, es decir, está sometida a cambios, rupturas, crisis y reconstrucciones. La **identidad externa** de las personas y grupos es una manifestación de su **identidad interna**.

La **identidad externa** es el conjunto de rasgos estructurados, que se dan sincrónicamente en una persona o en un grupo, que pueden ser percibidos, observados y descritos por observadores externos (sociólogos, antropólogos culturales, periodistas, otros seres humanos cualesquiera) y que sirven para caracterizar intersubjetivamente a esa persona o a ese grupo. En la medida que la identidad externa es una manifestación de la identidad interna, se convierte en una vía de acceso a la identidad interna de las personas y de los grupos a través de lo que dicen y hacen. Pero, para comprender más a fondo la identidad interna y sus posibles crisis, necesitamos los testimonios narrativos autobiográficos de los protagonistas.

La **identidad interna psicopersonal o subjetiva** *es la noción viva que una persona tiene de sí misma, la autopercepción de su propia mismidad, la autoconciencia de sí, la autoimagen y el sentimiento del propio ser.* La **identidad psicopersonal** está constituida por un conjunto de identificaciones preferenciales de carácter cognitivo y emocional y por el rechazo de otras identificaciones. Las identificaciones, en parte, son reflejamente conscientes y, en parte, son inconscientes. Se producen en los procesos de interacción social, dentro de los grupos a los que hemos pertenecido o pertenecemos. Entre ellas destacan las siguientes: identificaciones con determinados modelos de personas, de ciudadanos y de profesionales; identificaciones con determinadas ideas, creencias, convicciones;

identificaciones con determinadas interpretaciones culturales del mundo, de la sociedad y de las personas (cosmovisiones); identificaciones con determinados valores, actitudes y normas; identificaciones con determinadas finalidades y proyectos de persona y de sociedad; identificaciones con determinados modelos de roles sociales: familiares, educativos, profesionales, políticos y económicos; identificaciones con determinados paradigmas de interacción social y sus correspondientes modelos de poder y autoridad.

**La identidad psico-social de los grupos o identidad grupal o colectiva** *es la autopercepción, la autoimagen y el sentimiento que el grupo tiene del “nosotros”. Es la autoconciencia de sentirse unidos por creencias, convicciones, ideas, intereses, objetivos, proyectos, valores, actitudes, normas y prácticas.* La identidad grupal es, en gran medida, emocional y afectiva. Los sentimientos de identificación personal con el grupo son más fuertes y perdurables cuando se fundan en la combinación de diversas bases: cognitivas, racionales, emocionales y afectivas, sociales, éticas, profesionales, etc. la identidad grupal puede ser más o menos armónica o más o menos conflictiva. Puede consolidarse o saltar hecha añicos. Eso dependerá de la dinámica interna del grupo y de la interacción dialéctica entre la dinámica interna y la dinámica externa del mismo.

Llamamos **dinámica interna de un grupo** a las reacciones y comportamientos individuales de las personas que lo integran, a las fuerzas sociales generadas como resultado de las reacciones de unos individuos frente a otros, de las reacciones de los individuos frente al grupo y del grupo frente a los individuos. La dinámica interna puede aumentar las cotas de armonía y consenso, si todos los miembros se esfuerzan en realizar roles positivos. Pero también puede aumentar la conflictividad, si los miembros ejercen roles negativos desde posturas interesadas, intransigentes o dogmáticas. La **dinámica interna de los grupos** depende básicamente de los siguientes factores: los **individuos** con su historial, sus problemas, motivaciones, expectativas y comportamientos; los **objetivos compartidos** por todos los miembros del grupo; las **técnicas de interacción grupal**, que analizan las teorías de la dinámica de grupos; las **formas de liderazgo** o esquemas de conducción de grupos: autoritarismo, autocracia, paternalismo, individualismo, anarquía permisiva y democracia.

Llamamos **dinámica externa** al conjunto de fuerzas y presiones sociales que actúan sobre el grupo desde fuera. La dinámica externa sobre los grupos docentes es especialmente fuerte en situaciones de cambios sociales, políticos y económicos acelerados y de reformas educativas que generan incertidumbres. En España, las cuatro últimas

décadas han estado marcadas por profundas transformaciones familiares, sociales, económicas, políticas y culturales y por numerosas reformas educativas desde la Ley de educación de 1970. Las nuevas generaciones de alumnos son completamente diferentes de las anteriores. Los adolescentes, sus familias, las Administraciones educativas, los medios de comunicación y la sociedad en su conjunto ejercen sobre los educadores unas presiones sociales desconocidas en las etapas anteriores. *Esa dinámica externa está cuestionando y erosionando la identidad profesional, individual y colectiva, de los educadores tal como se había consolidado tradicionalmente.*

**La identidad profesional** es la autoimagen y la autoconciencia que una persona o un colectivo se ha formado de las funciones y roles personales que implica la actividad profesional elegida y la autopercepción de sentirse identificados y comprometidos individualmente con un determinado modelo de actividad profesional y con un determinado modelo de profesional competente.

Dada la extensa tipología de profesiones, resulta imposible describir de modo genérico las numerosas identidades profesionales posibles. Para simplificar el problema debemos acotar lo más posible el ámbito de nuestro discurso. En principio, podríamos clasificar todas las profesiones en dos grandes tipos: **a)** las profesiones orientadas exclusivamente a la producción de bienes útiles y de bienes artísticos y a la prestación de servicios; **b)** las profesiones orientadas a la acción directa sobre las personas. Entre éstas ocupa un lugar destacado la profesión de educadores escolares, que tiene afinidades y relaciones con otras profesiones afines, como los educadores de calle, los animadores culturales, los psicólogos, los psico-pedagogos, los psiquiatras, etc. A pesar de su afinidad y su coincidencia en la acción directa sobre las personas, los fines últimos, que persigue cada una de estas profesiones, generan diferentes identidades profesionales, que pueden compartir algunos rasgos genéricos comunes, pero se concretan en un conjunto de rasgos específicos.

*La identidad profesional puede ser individual o colectiva.* **La identidad psico-social o colectiva** de los grupos profesionales es el efecto de las interacciones recíprocas de las identidades profesionales de los individuos que las componen. Pero, la identidad profesional colectiva que se va consolidando en las interacciones reobra sobre las identidades profesionales individuales. Los cambios, las rupturas y las crisis, que se producen en las identidades profesionales individuales, repercuten en la identidad profesional colectiva y viceversa.

En las profesiones orientadas a la acción directa sobre las personas, los modelos de actividad profesional y los modelos de profesionales competentes abarcan los siguientes componentes fundamentales: **a)** una teoría de la actividad profesional; **b)** una concepción de las funciones, roles y tareas, que deben asumir los profesionales competentes, coherente con esa teoría; **c)** una metodología de acción que defina las habilidades y destrezas que constituyen la competencia profesional; **d)** una deontología profesional que respete los derechos y libertades de los destinatarios.

De los cuatro componentes mencionados, el más decisivo es la teoría de la actividad profesional, porque es determinante para la configuración de los demás. Las teorías de las actividades profesionales orientadas a la acción directa sobre las personas, se refieren básicamente a los siguientes aspectos: **a)** la definición de los fines de la actividad profesional, que deben ser fines de carácter ético; **b)** formulación de unos principios de actuación, coherentes con los fines de la actividad profesional, subordinando los aspectos técnicos a los aspectos éticos; **c)** orientaciones para diagnosticar la situación de los destinatarios, sus posibilidades y limitaciones, sus intereses y necesidades; **d)** orientaciones para analizar y afrontar los retos y desafíos, que plantea el contexto social a los destinatarios de la actividad profesional.

**La teoría de la educación como actividad profesional** depende, en gran medida, de las opciones que se tomen respecto a los dilemas paradigmáticos mencionados en el Apartado 1.

Los educadores escolares constituimos uno de los grupos profesionales más grandes con unas funciones y unos roles sociales legalmente definidos. Las leyes y reglamentos, que rigen el sistema educativo, nos obligan a integrarnos en diversos grupos con funciones y roles estrictamente reglamentados: claustros, comisiones de coordinación pedagógica, departamentos didácticos, departamentos de orientación, equipos docentes, equipos directivos, consejos escolares. En todos ellos se nos pide ejercer un liderazgo individual o colegiado. La calidad de la educación y la armonía de nuestra identidad personal, colectiva y profesional, depende del buen funcionamiento de esos grupos. Al mismo tiempo, cada curso debemos ejercer nuestras funciones y roles profesionales con varios grupos de alumnos. La actividad educadora es una interacción continua con alumnos y grupos de alumnos muy diversos. Directa o indirectamente, siempre interactuamos con padres y madres y con grupos de madres y padres. La interacción educativa es estructuralmente conflictiva: está atravesada por problemas, tensiones y conflictos de toda índole



generados dentro y fuera de los centros educativos, que desafían el equilibrio de nuestra identidad personal. Todas las contradicciones mencionadas en los apartados anteriores cuestionan en un momento o en otro nuestra identidad profesional individual y colectiva.

*La identidad profesional es una dimensión importante de nuestra identidad psico-personal.* No puede ser de otra manera, dado que el trabajo profesional ocupa aproximadamente más de un tercio de nuestra vida. Sentirnos identificados con nuestra profesión es una fuente de armonía y de equilibrio para nuestra identidad psico-personal. El no sentirnos identificados con nuestra profesión es una fuente de malestar psicológico, que puede erosionar nuestra identidad psico-personal. Nos sentimos identificados con nuestra profesión si se cumplen ciertas condiciones como las siguientes: el trabajo profesional nos gusta y disfrutamos con él; nos sentimos competentes para realizarlo sin grandes agobios; comprobamos que es aceptablemente eficaz; las condiciones de trabajo son agradables y estimulantes; los demás valoran nuestro trabajo y esa valoración se traduce en aprecio hacia nuestra persona; la actividad profesional nos proporciona satisfacciones y experiencias gratificantes y nos garantiza unos ingresos que consideramos suficientes para vivir dignamente. Por el contrario, no nos sentimos identificados con nuestra profesión, si se dan algunas de las siguientes situaciones: no nos gusta el trabajo profesional; no nos sentimos competentes para realizarlo con facilidad; las condiciones de trabajo son desagradables o peligrosas; comprobamos que nuestro trabajo no tiene el éxito que esperábamos y que los demás no lo valoran ni aprecian con justicia; la actividad profesional nos plantea de modo continuado problemas, tensiones y conflictos; nos produce más disgustos que satisfacciones, porque los destinatarios de nuestros servicios están descontentos, los rechazan y protestan; la compensación económica nos resulta insuficiente.

Si tenemos en cuenta las contradicciones, dudas, conflictos y problemas mencionados en los apartados anteriores, los factores generadores de la crisis de identidad profesional de los educadores de las tres etapas de la educación básica están presentes. Lo más grave es que el paradigma curricular académico-disciplinar y su correspondiente evaluación competitiva y meritocrática causan una serie de **aprioris regidos** relativos a la organización de los tiempos, de los espacios, de grupos de alumnos y de profesores, que impiden afrontar adecuadamente los problemas de aprendizaje y de convivencia. Ese paradigma curricular en lugar de facilitar las soluciones, se convierte en el mayor obstáculo.

Para solucionar los problemas de la educación básica en sus tres etapas, los profesores debemos elaborar una teoría de la misma, que sea adecuada para garantizar el derecho a una educación básica de calidad y al éxito educativo personal y a partir de ahí reclamar espacios de autonomía pedagógica, curricular, convivencial y económica. Debemos rechazar que sigan proliferando las leyes y reglamentos basadas en tradiciones obsoletas, rígidas y dogmáticas y exigir cauces para la innovación educativa limitada exclusivamente por el derecho universal de todos los ciudadanos a una educación básica de calidad, que garantice todos los aprendizajes que son base y fundamento de todo posible aprendizaje posterior (aprendizajes básicos y fundamentales) y el éxito educativo personal a todos los educandos.

José Domínguez

Parla, 14 de abril, 2010.