

PESIMISMO EDUCATIVO Y SOCIEDAD POSTMODERNA

EMILIO MENÉNDEZ AYUSO
ARTURO DELGADO CABRERA

RESUMEN

Partiendo de la constatación del llamado “malestar docente”, analizamos sus causas y mencionamos algunos de los estudios más relevantes sobre la cuestión. En lo que se refiere al profesorado de Primaria, insistimos en la conveniencia de que éste reciba una formación a nivel de licenciatura, como se viene reivindicando desde hace años por amplios sectores de entre los responsables de esa formación inicial. Situando el problema en su contexto histórico y social, aludimos al pensamiento postmoderno y damos cuenta del análisis que al respecto han hecho autores como Hargreaves. Tras mencionar algunas implicaciones en la enseñanza/aprendizaje de lenguas, concluimos refiriéndose a los intentos que se llevan a cabo para la revalorización de la función docente, por parte de las Administraciones y de algunos autores que siguen creyendo en el valor de la educación.

ABSTRACT

Within the framework of the so called “teacher burnout” some of the most relevant studies on the subject as well as its causes are shown and analyzed in this paper. In relation to primary teachers and following the already-not-so-recent trends that point out the need for these teachers to be trained at “licenciatura” level, the authors consider this to be utterly appropriate. After the historical and social framework of the problem has been presented, post-modern thinking and the treatment of it by some scholars like Hargreaves is discussed. The authors focus on some teaching/learning implications to then conclude with a reference to the current efforts towards the revaluation of teaching activity by the administrations and professionals who still believe in the value of education.

PALABRAS CLAVE

Malestar docente, Postmodernidad, Enseñanza de lenguas, Valores de la educación.

KEYWORDS

Teacher burnout, Postmodernity, Language teaching, Values in education.

“(…) En los últimos años no han hecho sino aumentar las nuevas exigencias que nuestra sociedad pide a los profesores. El proceso de incorporación de nuevas demandas es un hecho histórico innegable. Si hace veinte años un profesor podía decir en voz alta que era profesor de física y que sólo enseñaba física, en el momento actual se ha generalizado la petición de que todo profesor se interese por el equilibrio psicológico de sus alumnos, el desarrollo de su sentido crítico, tenga en cuenta su formación cívica, atienda a problemas de coeducación en clase (…) Como en el viejo mito del rey Midas, que todo lo que tocaba se convertía en

oro, en la sociedad del bienestar hemos dado por buena la costumbre de aceptar que los problemas sociales y políticos se conviertan inmediatamente en problemas educativos”.

J.M. Esteve. Zaragoza, 1998

1. INTRODUCCIÓN

Hace, efectivamente, alrededor de veinte años que, entre los títulos bibliográficos referidos a la educación, a la institución escolar o a la situación de los enseñantes, ha quedado registrada una sistemática insistencia acerca de “lo mal que andan las cosas” para la función docente. Al respecto dice Fernández Soria (1993, p. 145):

“Tal vez convenga decir una vez más que la escuela (...) está en crisis. Esta afirmación — convertida ya en lugar común—, aunque contiene no poco de oportunismo y exageración, recoge sin embargo, el malestar en el que parecen estar instalados la escuela, los profesores, los alumnos y, en fin, se podría decir que toda la comunidad educativa”.

El término “malestar” aparece continuamente en este tipo de análisis, y se ha generalizado la expresión “el malestar docente” a partir de la publicación (1987) del libro de Esteve del mismo título, y que había sido precedido por otro coordinado por el mismo autor y de denominación igualmente explícita (*Profesores en conflicto*, 1984). Cabero y Loscertales consignan igualmente que se han acuñado otras expresiones de significado similar, como “estrés de los profesores” o “insatisfacción docente”, y ofrecen una lista relativamente amplia de estudios al respecto (1998, p. 55). Sus principales causas se encontrarían en el cambio social que se ha producido en los tres últimos decenios, con lo que “las exigencias de la sociedad sobre el profesor se han diversificado ante la presencia simultánea de diferentes modelos educativos, que entrañan diferentes concepciones de la educación, del hombre y de la misma sociedad” (Esteve, 1987, p. 13). El problema, además, ha sobrepasado el ámbito estrictamente académico para pasar a ser de dominio público y encontrarse de modo casi permanente en los medios de comunicación social, que suelen insistir en el fracaso de la educación actual (Cabero y Loscertales, p. 407) tanto en España como en muchos otros países del mundo occidental.

La bibliografía española no es pionera en este tipo de análisis: muchos de los estudios publicados en nuestro país sobre el problema que nos concierne, y en el periodo cronológico aludido, son traducciones de obras anglosajonas, ámbito en el que tienen mayor antigüedad. También en Francia: ya en 1964, Berger y Benjamín publicaban un estudio sobre la situación, aspiraciones y frustraciones de los maestros de la región de París, al parecer mayoritariamente insatisfechos. Casi inmediatamente, la prensa se hace eco de la situación en ese país, y *Le Monde* llega a afirmar que la escuela está enferma y fabrica enfermos (“Pédagogie traditionnelle et santé mentale”, 10 de nov. de 1965). Quince años después de su primer diagnóstico en colaboración, Berger publica un trabajo similar (1979) en el que ofrecía los mismos resultados: nada parecía haber cambiado. Tampoco en los ochenta, como elocuentemente manifiesta un título de J. de Romilly (1984) que, para definir la situación de la enseñanza, utiliza un término que podría indicar que pasa por un pésimo momento: “détresse”, que en español tiene las connotaciones de angustia, desamparo, miseria, apuro(s), incluso peligro. En la pasada década, las valoraciones no son más alentadoras, como atestigua un artículo de Gérard Courtois publicado en *Leonardo* (1992) en el que se insiste en que la sociedad está “suspendida” y las sociedades enfermas del “mal escolar”, en la necesidad de adaptación del sistema de enseñanza al cambio social

acelerado, y en las demandas cada vez mayores de la sociedad sobre la educación (Vid. Cabero y Loscertales, 1998, p. 14).

Podemos concluir esta introducción afirmando que se trata de un problema generalizado y en absoluto limitado al ámbito español, que preocupa tanto a los enseñantes como a la sociedad en general (“imagen conflictiva de la enseñanza reproducida en la prensa diaria a lo largo de la década de los ochenta y hasta el momento actual”, según Esteve, 1998) y sobre el que la bibliografía existente es ya muy amplia.

2. LA PROLETARIZACIÓN DEL PROFESORADO

Tradicionalmente, los maestros se han considerado, al menos en el ámbito occidental y con pocas excepciones geográficas, mal pagados y socialmente poco estimados: parece que ambas circunstancias están interrelacionadas. Adorno (1999 [1963], p. 18] intenta “poner de relieve algunas dimensiones del rechazo a la profesión de maestro” (especialmente en comparación con el profesorado de Secundaria y, en mayor medida, con el universitario), destaca que “la imagen del maestro como alguien entregado a una profesión de hambre persiste más tenazmente de lo que autorizaría la realidad” (id., p. 19), ve las causas de ese menosprecio en que “el poder del maestro (...) constituye una parodia del poder real, al que se admira” (id., 25) y sitúa origen en una época tan lejana como la feudal, hallándose ese fenómeno documentado ya en la Edad Media y el primer Renacimiento.

El problema actual quizá no sea ya tanto la remuneración —no obstante, en este punto también hay análisis discrepantes—, aumentaba en nuestro país considerablemente en los últimos años, sino más bien el exceso de responsabilidades y la conflictiva situación de las aulas: la “voz del maestro” y sus saberes no son ya incuestionados, se producen agresiones, la presión administrativa es cada vez mayor y los padres pretenden que el enseñante realice toda la labor educativa. Si bien el maestro en épocas pretéritas no estaba bien remunerado, tenía en cambio el respeto tanto de los alumnos como de la sociedad en general (especialmente en los medios rurales, pero Berger y Benjamín (1964) hablan también del medio urbano). Esta especie de consenso parece romperse a principios de los setenta, y ahora nos encontramos con que la sociedad exige, “a partir de un estereotipo idílico” según Esteve (1992, 6) un nivel de calidad educativo demasiado elevado, y se encuentra defraudada al comprobar que tal nivel resulta inalcanzable en la realidad.

Según algunos estudiosos, hoy se ha producido una “proletarización del profesorado” (Contreras, 1997), según el término acuñado por Lawn y Ozga (vid. González Sanmamed, 1995, p. 66) y la docencia básica ha pasado a ser considerada como una especie de “semiprofesión”. Gil (1996, pp. 57-58) explica así el fenómeno:

“No faltan autores que consideren que la docencia, despojada del aura mesiánica que la ha marcado durante mucho tiempo, reduce su carácter hoy a una función menor y residual, una extensión de las obligaciones socializadoras familiares cuya remuneración no debe por consiguiente ser alta. Amando de Miguel opina, por ejemplo, que *el profesor termina siendo realmente una mezcla de funciones bastante devaluadas: las de cuidar y entretener niños, la de vigilante o guardia*, y concluye: *No son tareas muy lucidas, ¿por qué van a pretender pingües sueldos?*” (“El profesor en trance de extinción” (1987), *Studia Paedagogica*, 19, p. 40).

Habría que convenir con Gil en que el maestro no es un simple cuidador de niños, y que sus responsabilidades van mucho más allá de mantenerlos en el aula. Hay que decir también que De Miguel no expresa ahí su opinión, sino la que considera más o menos generalizada.

Mas enriquecedor nos parece el análisis que hace Sonsoles San Román. Con motivo de la publicación de una obra suya (1999) y refiriéndose a la remuneración salarial y prestigio social de los maestros, en una entrevista en *El País* (9.2.1999, p. 32) esta profesora de Sociología relacionaba la feminización histórica y actual del magisterio (70% en general y 99% en especialidades como la de Educación Infantil) con el sueldo, y decía: “La profesión está desprestigiada y lo está porque está mal pagada. Por eso hay más mujeres”. Interesante conclusión que congruentemente inserta un problema sectorial donde por sus implicaciones le corresponde, en el más amplio marco de la sociedad: la infravalorada labor de los maestros, mayoritariamente mujeres, maestras, hay que ligarla al propio tratamiento y papel que la sociedad sigue aún hoy concediendo a la mujer. Una oportuna observación para los escépticos en materia de reivindicaciones feministas, todavía con un amplísimo programa por delante. A la pregunta “Habría entonces que buscar la forma de elevar ese prestigio. ¿Cómo?”, respondía: “Convirtiendo la diplomatura en licenciatura. Subirían los sueldos, se elevaría el nivel de conocimientos (...) Tres años es poco para formar a esos especialistas”.

Menciona aquí San Román una vieja reivindicación del profesorado encargado de la formación de maestros, reavivado muy recientemente (Oviedo, noviembre de 1999) y ampliamente tratada por autores como Benejam, quien en 1986 ofrecía un estudio comparativo de los sistemas de formación de enseñantes en diversos países de Europa y destacaba tres intensos pioneros: las avanzadas propuestas de Langevin-Wallon en Francia (1947), el Strukturplan alemán (1979) y el llamado *James Report* en Gran Bretaña (1972). Se defiende en ellos que los enseñantes de todos los niveles tengan estudios equivalentes. Benejam insiste en que “la formación inicial del maestro de educación infantil y primaria debe ser igual a la de los enseñantes de secundaria” (1900, p. 15) y en que el Ministerio mantiene una postura ambigua al defender la calidad de la enseñanza y negarse, al mismo tiempo, a acometer una verdadera reforma en el currículo de la formación inicial. El proyecto para la reforma de las enseñanzas universitarias elaborado en 1987 sigue manteniendo la discriminación tradicional entre el profesorado de Infantil y Primaria y el de Secundaria, y los planes de la Comisión XV hubieron de adaptarse a ella. Quizá sea el momento de pedir con firmeza que tal discriminación desaparezca finalmente (teniendo en cuenta además que muchas licenciaturas son ahora de cuatro años y no todas de cinco, como en planes de estudios anteriores), pues la igualdad en la titulación universitaria sería sin duda el primer paso indispensable para el logro de una verdadera equiparación salarial y profesional.

La creciente presión social y la insatisfacción producen fácilmente un estado depresivo en el profesorado, a su vez una de las principales causas de las bajas laborales: así lo afirman los datos del Ministerio de Educación y del Departamento de Enseñanza de la Generalitat catalana en diciembre de 1999. En contra de lo que, de entrada, podría pensarse, algunos estudios (vid. Zubieta y Susinos, 1992) indican que es el profesorado de Medias el más insatisfecho de entre los profesionales de la docencia. Con respecto a tal situación de inseguridad e insatisfacción, Fernández Soria, sin negar la existencia del

problema, mencionaba (vid. *supra*) que hay en torno a este fenómeno una cierta exageración, lo que nos parece acertado. Los analistas del tema hablan sistemáticamente de la “sociedad cambiante” a la que se refería Esteve. Pero nos preguntamos si la sociedad no ha sido siempre cambiante en mayor o menor medida, y podemos suponer que los enseñantes (de todas las etapas educativas, no sólo de Primaria) habrán tenido que adaptarse, en mayor o menor medida, a nuevas circunstancias en todas las épocas.

Junto a los cambios socioculturales y a las demandas de una nueva mentalidad se cita también la ausencia actual de “valores”, lo que podría incluirse en una especie de filosofía nostálgica del “cualquier tiempo pasado fue mejor”, algo igualmente exagerado: los valores siguen existiendo, pero han evolucionado y ahora son distintos de los de hace, digamos, cuarenta o cincuenta años, por no mencionar periodos más remotos. Se nos previene contra su ausencia en ciertos estudios relacionados con el llamado “currículum oculto”, que Savater (1997, p. 52) define como una serie de “objetivos más o menos vergonzantes que subyacen a las prácticas educativas y que se transmiten sin hacerse explícitos por la propia estructura jerárquica de la institución”. Torres Santomé (1991) los enumera y analiza en profundidad (discriminaciones de diverso tipo, sexismo y racismo principalmente), intentando determinar sus causas (marginación derivada de la prevalencia de los intereses económicos sobre los valores educativos, muy en relación con el modelo de reproducción social y cultural de Bourdieu).

La LOGSE menciona explícitamente la educación en valores, y recomienda que sean tratados como objetivos educativos especialmente integrados en los “temas transversales” y en los trabajos interdisciplinares. García del Dujo (1994) hace un interesante análisis, y Hernando (1997) propone estrategias para la educación orientada en este sentido. A punto de concluir, M^a Carmen Bosch Caballero aborda el tema en su tesis *doctoral Valores y creencias sobre educación en el profesorado de secundaria*. En el capítulo “Acerca de los valores. Estado de la cuestión”, en lo que ella denomina “Breve reseña histórica”, señala que “el lema de los valores, que tuvo un primer impulso en la filosofía de finales del siglo XIX y comienzos del XX, pasó en los años 30 a las ciencias sociales como la psicología, la sociología, la antropología y la educación”. Y añade: “Hoy vuelve a resurgir con especial intensidad en todos los campos e incluso se advierte a las llamadas ciencias puras que no se engañen con su pretendida neutralidad”.

3. MODERNOS Y POSTMODERNOS

El problema del que venimos hablando se relaciona directamente con la llamada Postmodernidad, cuya repercusión para el mundo de la educación es innegable. El fenómeno educativo en sus relaciones con la realidad política, social y cultural ha sido ampliamente estudiado; por lo que se refiere a las circunstancias que nos interesan, nos parece valioso el análisis de Terrén (1999), que habla detalladamente de su evolución durante los dos últimos siglos, partiendo de la utopía ilustrada (Modernidad) y llegando a los cambios producidos en nuestros días (Postmodernidad). Enterrada la “ilusión racional”, perdida la confianza en la ciencia, se genera una crisis radical en la tradicional admiración por el conocimiento humano y todo se relativiza: el enseñante habrá perdido con ello la autoridad que antes se le reconocía, hecho al que ya hemos aludido. Gil (1996, p. 64) lo explica así:

“El acceso masivo a la educación a partir de la segunda mitad del siglo XX, si bien es cierto que acelera el fenómeno de la especialización de los fenómenos intelectuales —y en este sentido marca su apogeo—, puede suponer también el inicio del declive de algunas de ellas, concretamente las dedicadas a la transmisión del ideal de un ‘hombre de cultura’ a través de la erudición. Y para examinar esta posibilidad hay que pasar revista, en primer lugar, a las posiciones que ya en el siglo pasado criticaron la ilusión racional que amparaba aquellos ideales modernos, que relativizaron las conquistas de la ciencia, el valor de las teorías y de conceptos como razón y verdad. Este movimiento (...), lejos de haber concluido, podría rodearse hoy de factores y circunstancias que empujan en el mismo sentido: la erosión de la autoridad del profesor como intelectual, un proceso complejo. El nivel más profundo en el que ocurre dicho proceso es el de la relativización del conocimiento, de su valor”.

La larga cita, creemos, da una visión global y certera del problema, centrado en lo que Esteve et al. (1995) llaman “la ruptura de la imagen del profesor”. La era postmoderna —ese nuevo contexto sociocultural en el que estamos inmersos y que de manera tan penetrante han tratado, entre muchos, Lipovetsky (1986), Finkielkraut (1987) o Hargreaves (1996)—, parte de la ruptura, como decíamos antes, de las certidumbres ideológicas de la modernidad, de las creencias de la ilustración en el progreso científico y racional, en lo que a nuestro parecer ha constituido un juicio prematuro, sesgado y parcial de los postulados ilustrados. El pensamiento postmoderno parte de la afirmación de que la Ilustración fue, a la larga, un fracaso. Pero esa consideración requiere algunas matizaciones. A la Ilustración se debe la idea de los derechos humanos, y más específicamente los de las minorías, no siempre respetados en la sociedad actual y sin embargo contemplados en la *Declaración de los Derechos del Hombre y del Ciudadano*. Pero, ¿es ello culpa de la Ilustración? Recordemos que uno de los grandes ilustrados, como fue Voltaire, tenía la tolerancia como uno de sus lemas principales, la tolerancia religiosa principalmente. Quizá la respuesta esté en que la sociedad no suele evolucionar en la misma medida en que lo hacen sus líderes intelectuales y, en ocasiones, las propias leyes.

Hans Mayer comienza la que es seguramente su obra más conocida (Aussenseiter, 1975, ed. Esp. 1977) con estas palabras:

“Este libro parte de la afirmación según la cual la Ilustración burguesa ha sido un fracaso. Apenas hay razones para ponerlo en duda si se piensa en los postulados de la igualdad. La igualdad formal ante la Ley no ha de confundirse con la igualdad de oportunidades”.

Cierto, sin duda, mas el fenómeno es demasiado complejo como para ser analizado desde un punto de vista: la Ilustración es, también y además, la cuna del Liberalismo cuyas doctrinas políticas han sentado las bases de las democracias occidentales; y también la consagración del racionalismo, una de cuyas consecuencias positivas es, en el campo intelectual y científico, la disposición para afrontar los hechos del modo más realista posible. Viene a colación la pregunta asombrada de Saborit (1997): “¿Cómo es posible que los hombres acaben tomando por verdaderas aquellas *ficciones consoladoras* (...) que ellos mismos han puesto en circulación al servicio de una imagen amable de la existencia?” (las cursivas son nuestras).

Por su parte, la crítica feminista ha insistido en el hecho de que los derechos del hombre y del ciudadano no fueron (ni parecen ser aún completamente) “los derechos de la mujer y de la ciudadanía”, tal como se expone en la obra de Molina Petit (1994):

“Para entender la dialéctica feminista de la Ilustración, ese peculiar juego de luces y sombras, esa tensión entre la explotación de las virtualidades emancipatorias de la razón ilustrada y los bloqueos de la misma bajo la presión de los intereses patriarcales, se vuelve necesario el análisis de una dicotomía tan vieja como los padres de opuestos de los pitagóricos: la dicotomía de lo público y lo privado” (Prólogo de Cèlia Amoròs, 14).

Lo público (como actividad socialmente valorada) es lo masculino; lo privado (el hogar) es lo femenino. En este sentido ve San Román la adscripción de la mujer al magisterio:

“Las personas que reivindican el magisterio para las mujeres son las que están entendiendo esta profesión como una extensión de la maternidad”.

Es decir, el terreno *privado* de Molina Petit. Por otra parte,

“ya no se pueden defender tesis —continúa San Román— como que la mujer es más intuitiva o tiene más paciencia, sobre todo porque ahora se educa de la misma manera a las mujeres y a los hombres”.

No olvidemos, en este punto, los nulos logros de la mujer en lo relativo al reconocimiento de su función privada (el hogar) en términos salariales, ni los, al parecer, insuficientes en su función profesional (la escuela). Una hipótesis reivindicativa en esta línea —¿por qué es una actividad socialmente infravalorada pese a su carácter público?— no sería quizás descabellada. En cualquier caso, la polémica Modernidad/Postmodernidad parece lejos de estar concluida.

4. COMPLEJIDAD E INSEGURIDADES EN LA FUNCIÓN DOCENTE

El derecho universal a la educación, dependiendo de los países, ha sido conquistado con dificultades de diversa consideración. Hoy puede decirse que es (casi) una realidad en el mundo occidental, aunque tal circunstancia no haya significado la resolución de todos los problemas concurrentes, ya que se han generado otros de alcance más universal, como se explica en el llamado *Informe Delors* (Delors, dir., 1997, p. 163):

“Los problemas de la sociedad circundante no se pueden dejar a la puerta de la escuela: la pobreza, el hambre, la violencia y la droga entran con los alumnos en los establecimientos escolares, cuando no hace mucho tiempo quedaban fuera con los niños no escolarizados”.

Entre otros muchos, éste es uno de los factores que han transformado la función del docente en algo extraordinariamente complejo. De ello se hacen eco tanto investigadores individuales como, de acuerdo con su misión, algunos organismos internacionales. Los profesores se deprimen ante el aumento de responsabilidades (no obstante, sigue habiendo cosas por las que “merece la pena luchar en la escuela”, según Fullan y Hargreaves, 1997). Las presiones que reciben actualmente se enumeraban ya en las “Conclusiones” de la 15th *Session of the Standing Conference of European Ministers of Education* celebrada en Helsinki en mayo de 1987 (Galton y Moon, 1994, p. 5):

— La gran heterogeneidad que se da actualmente en las aulas, lo que exige al enseñante una variedad mayor de habilidades y recursos.

- El aumento incesante de la cantidad de información, y por lo tanto de los contenidos del currículo.
- La competencia que suponen las fuentes alternativas de información, especialmente los “mass media”, que pueden aportar valores diversos.
- La introducción de nuevos métodos de enseñanza, como consecuencia de nuevas informaciones, y del establecimiento de las nuevas tecnologías en las escuela.
- La apertura de las instituciones escolares al mundo exterior, lo que confronta a los profesores con expectativas complejas y juicios contradictorios.

A la vista de este catálogo de demandas nos preguntamos (de nuevo) si éstas no exigirían un currículo más amplio que el de una diplomatura. ¿Siguen bastando tres cursos para la formación de maestros cada vez con mayores responsabilidades docentes e interrelacionales?

El análisis más completo que conocemos sobre las inseguridades de la institución escolar actual, en relación con las tantas veces aludida “sociedad cambiante”, es el de Hargreaves (1996). Su punto de partida es la comprobación de una situación paradójica, resultado del diferente ritmo evolutivo de la escuela, por un lado, y, por otro, de los cambios sociales, de lo que se deriva un desfase muy negativo:

“Las razones de estas paradojas del cambio se encuentran en el contexto social general en el que se encuentran las escuelas y del que forman parte. El problema fundamental radica en la confrontación que se produce entre dos fuerzas (...) Por una parte esté el mundo, cada vez más postindustrial y postmoderno (...) Frente a el, el sistema escolar modernista (*sic*), monolítico, que sigue pretendiendo obtener unos fines profundamente anacrónicos, en el seno de estructuras opacas e inflexibles” (pp. 30-31).

El problema radica pues, según Hargreaves, en que la escuela ha quedado obsoleta, al no ser capaz de evolucionar con suficiente rapidez.

La cabeza de tal evolución la ocupan las fuerzas económicas: ellas marcan la pauta, efectivamente, en las sociedades occidentales y se han orientado hacia un sistema flexible y al mismo tiempo globalizado. Pero hay también otras razones:

“La mayor parte de los autores están de acuerdo en que en el centro de la transición están la globalización de la actividad económica, las relaciones políticas, la información, las comunicaciones y la tecnología” (id., p. 73).

El fenómeno, sumamente complejo, como en todo devenir histórico, presenta

“paradojas y perversiones (que) no sólo hacen de la Postmodernidad un fenómeno fascinante, sino también muy difícil de comprender” (Ibid.).

Hargreaves analiza la repercusión postmoderna inmediata en el campo de la docencia. En primer lugar, registra la presión que, en su deseo de “ponerse a la altura de los tiempos”, llega a imponer la Administración sobre el profesorado básico, lo que puede

tener un efecto contraproducente si se hace de forma demasiado brusca. Ofrece como ejemplo lo ocurrido en las Islas Británicas con la introducción del *National Curriculum*.

“En Inglaterra y Gales, un violento e implacable cambio, impuesto desde arriba, se ha convertido en un elemento apremiante e inmediato de la vida laboral de los maestros” (id., p. 32).

Apunta luego cómo la presión se manifiesta en diversas facetas, que agrupa en tres grandes apartados: *tiempo* (“¿Calidad o cantidad? El trato de Fausto”), *intensificación* (“El trabajo de los profesores, ¿mejor o peor?”) y *culpabilidad* (“Estudio de las emociones en la enseñanza”). La solución vendría de la mano de una *reestructuración*. La condición, para Hargreaves, sería que no se tratara de un cambio programado esencialmente desde arriba:

“El reto de la reestructuración en la educación y en otros ámbitos consiste en el abandono o la atenuación de los controles burocráticos, las órdenes inflexibles, las formas paternalistas de confianza y los arreglos rápidos del sistema con el fin de escuchar, articular y reunir las voces dispares de los profesores y demás participantes de la educación (sobre todo, los alumnos y sus padres)” (id., p. 286).

5. REPERCUSIONES EN EL ÁMBITO DE LA ENSEÑANZA DE LENGUAS

Pero no basta con localizar el problema. Compartimos la opinión de Saborit (1977, p. 13) cuando afirma que “hay que ir más allá del lamento nihilista contemporáneo del hombre huérfano tras la muerte de Dios”, aunque él no se refiera expresamente al contexto educativo. Se lucha por paliar el consabido desfase, y buena parte de la bibliografía se centra en “la educación para el futuro” (Reimers et al., 1995; Delors, dir., 1997; Day, 1997; Cantero, Mendoza y Romera, eds. 1997), o cuando menos hace alusión a ella: se intenta prever los problemas a los que se enfrentará el enseñante en los años por venir, al mismo tiempo que se buscan soluciones para los actuales no resueltos: ambos están estrechamente relacionados.

En el campo de la enseñanza del idioma extranjero, el nuestro, las implicaciones son bien conocidas (competencia comunicativa y dimensión pragmática de la lengua, esencialmente) y son incluso estimuladas desde las instancias oficiales (constructivismo, interdisciplinariedad). Refiriéndose a la lengua francesa (pero podría implicar la enseñanza/aprendizaje de cualquier otra), Verrier advierte que la implantación (igualmente oficial) de este modelo y de una explotación exclusivamente utilitaria del mismo —en consonancia con el pensamiento postmoderno— podría acarrear efectos negativos (1996, p. 17):

“L’enseignement du français langue étrangère poursuit dès lors des objectifs plus pragmatiques (la communication immédiate), répond à des besoins personnels, réels ou prévisibles (profession, études, etc.), est centré sur l’individu (en didactique des langues étrangères, le centrage sur l’apprenant répond à cette nouvelle approche de la langue) au nom de l’immédiat et de l’authenticité, c’est-à-dire du matérialisme. Cette perspective impose une méthodologie qui gomme l’intérêt intellectuel, la formation de l’esprit e son incluso estimuladas desde las instancias oficiales (constructivismo, interdisciplinariedad). Refiriéndose a la lengua francesa (pero podría implicar la enseñanza/aprendizaje de cua, du prévisible et du possible”.

Es decir, que un enfoque exclusivamente pragmático de la enseñanza de las lenguas podría traer consigo un interés excesivo por ciertos aspectos materiales, como la inmediatez y la eficacia. Tal enfoque estaría plenamente justificado cuando se tratara de las llamadas *lenguas de especialidad* (o *lenguas para fines específicos*), pero menos cuando se

trata de un aprendizaje global de la lengua extranjera, como es el caso de la enseñanza obligatoria. Los nuevos currículos, afortunadamente, dan gran relevancia a los aspectos culturales además de a los puramente lingüísticos.

6. A MODO DE CONCLUSIÓN Y DE REVALORIZACIÓN

El pesimismo mencionado tiene razones de ser, pero no podemos quedarnos con una visión unilateral del problema. Algunas, además, como hemos apuntado, tienen más que ver con la evolución social y económica que con la educación misma. Y, por supuesto, el entorno familiar tiene su importancia: “El nivel cultural de las familias provoca diferencias de 14 puntos entre los alumnos”, leemos en un reciente informe (*El País*, 14.2.2000). Es posible también que las cosas hayan mejorado en los últimos años, y si Sanchís dejaba constancia en 1991 de la unión directa entre escuela y paro, Quintanilla niega en 1999 que “la Universidad actual sea una fábrica de parados o un contenedor de jóvenes sin empleo”. El problema es más acuciante para quienes no posean algún tipo de estudios o de formación específica, es decir, para quienes, en cuanto a habilidades adquiridas, tienen poco que ofrecer.

Sin entrar en la cuestión (por otro lado ampliamente analizada desde Durkheim, vid. Trilla, 1992) de que la educación tiende a reproducir modelos sociales, propiciando la formación de ciudadanos adaptables (lo que es seguramente cierto), no podemos sin embargo obviar el hecho de que el proceso educativo es indispensable para el individuo que vive en sociedad. Nos preocupa, como enseñantes, el hecho de que la transmisión de valores vaya implícita inevitablemente en la educación. Y esos valores son *nuestros* valores, no necesariamente los mejores. De todos modos, ¿es seguro que estemos mediatizando inexorablemente la libertad individual? La idea no deja de inquietarnos, sobre todo cuando la vemos coherentemente expresada en algún ensayo como el de Davini (1995). Victoria Camps (1994) propone como solución “el fomento de un diálogo constructivo y crítico”. Se defiende ahora una ideología liberal, igualitarista y pluralista, en los términos en que la definen Marchesi y Martín (1998).

Preocupadas por la situación, las Administraciones han llevado a cabo campañas de revalorización. Comenzaron en Francia (*L'avenir des uns est l'avenir des autres*, 1988), siguieron en Gran Bretaña y en algunas Comunidades Autónomas en España. Y la bibliografía que conocemos no siempre se decanta por una visión catastrofista. El volumen coordinado por C. Massa Ortigüela (1999, p. 10), por ejemplo, parte de la necesidad de “beber de otras fuentes que procuren, por su valor ejemplarizante, aportar altura moral y nobleza a la labor docente”, e incluye textos de Adorno, Barthes, Canetti o Gadamer. La UNESCO reconoce sistemáticamente y quiere fomentar el valor de la educación, insistiendo en que “la enseñanza es una profesión cuyos miembros prestan un servicio público” (1998, p. 63).

La persona no educada sería un ser incompleto, como ya decía Platón. Y según Savater, “la educación es siempre un intento de rescatar al semejante de la fatalidad zoológica o de la limitación agobiante de la mera experiencia personal” (1997, p. 92). Seguramente quien más claramente y mejor ha expresado esta idea es Th. W. Adorno (1993-94, 1999), quien no duda en afirmar que es el único modo de superar la barbarie por

parte de la humanidad, definiendo esencialmente la educación como el mejor medio de desbarbarización. Y todo esto ocurre entrados ya en lo que llamamos “sociedad del conocimiento”.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ADORNO, Th.W. (1994-94 [1968]. “Educación para la desbarbarización”. *Cuaderno Gris*, 10, 3-12.
- (1999 [1963]). “Tabúes sobre la profesión de enseñar. En C. Massa Ortigüela (Ed.), 18-41.
- BENEJAM, P. (1986). *La formación de maestros. Una propuesta alternativa*. Barcelona: Laia.
- (1990). “La formación inicial del profesorado”. En *Jornadas sobre Formación del Profesorado*, 11-40.
- BERGER, I. (1979). *Les instituteurs, d'une génération à l'autre*. Paris: P.U.F.
- y BENJAMIN, R. (1964). *L'univers des instituteurs*. Paris: Les Éditions de Minuit.
- CABERO ALMENARA, J. y LOSCERTALES ABRIL, F. (1998). *¿Cómo nos ven los demás? La imagen del profesor y la enseñanza en los medios de comunicación social*. Sevilla: Universidad.
- CANTERO, E.; MENDOZA, A. y ROMEA, C. (Eds.) (1997). *Didáctica de la lengua y la literatura para una sociedad plurilingüe del siglo XXI*. Barcelona: S.E.D.L.L. y Universitat.
- CONTRERAS DOMINGO, J. (1997). *La autonomía del profesorado*. Madrid: Morata.
- DAVINI, M.C. (1995). *La formación docente en cuestión: política y pedagogía*. Buenos Aires: Paidós.
- DAY, Ch. (1997). “In-Service Teacher Education in Europe: conditions and themes for development in the 21st Century”. *Anales de Pedagogía*, 15, Universidad de Murcia, 265-282.
- DELORS, J. (Dir.) (1997). *Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre Educación para el siglo XXI*. Madrid: Santillana.
- ESTEVE, J.M. (1987). *El malestar docente*. Barcelona: Laia.
- (1992). “Falso culpable”. *El País Educación* (22-10), 6.
- (1998). “Prólogo. La imagen social de la Educación: utopía y realidad”. En: J. Cabero Almenara y F. Loscertales Abril (1998), *¿Cómo nos ven los demás? La imagen del profesor y la enseñanza en los medios de comunicación social* (pp. 13-22). Sevilla: Universidad.
- (Dir.) (1984). *Profesores en conflicto. Repercusiones de la práctica profesional sobre la personalidad de los enseñantes*. Madrid: Narcea.
- et al. (1995). *Los profesores ante el cambio social. Repercusión sobre la evaluación de la salud de los profesores*. Barcelona: Anthropos.
- FERNÁNDEZ SORIA, J.M. (1993). “Liberar la escuela. Objetivos y funciones prioritarias de la institución escolar”. En *Estudios sobre Educación. Perspectivas históricas, políticas y comparadas*, 145-164.
- FINKIELKRAUT, A. (1987). *La derrota del pensamiento*. Barcelona: Anagrama.
- FULLAN, M. y HARGREAVES, A. (1997). *¿Hay algo por lo que merezca luchar en la escuela?*. Sevilla: M.E.C.P.
- GALTON, M. y MOON, B. (1994). *Handbook of Teacher Training in Europe. Issues and Trends*. London: David Fulton.
- GARCÍA DEL DUJO, A. (1994). “Valores y Educación: cuestiones básicas”. *Aula. Revista de enseñanza e investigación educativa*, VI, 9-18.
- GIL, F. (1996). *Sociología del profesorado*. Barcelona: Ariel.
- GONZÁLEZ SANMAMED, M. (1995). “Motivos para estudiar Magisterio: entre el idealismo y la profesionalización”. *Adaxe*, 11, 65-75.
- HARGREAVES, A. (1996). *Profesorado, cultura y postmodernidad*. Madrid: Morata.
- HERNANDO, M.A. (1997). *Estrategias para educar en valores*. Madrid: CCS.
- Jornadas sobre Formación del Profesorado* (1990). Las Palmas de Gran Canaria: Universidad.
- LIPOVETSKY, G. (1986). *La era del vacío*. Barcelona: Anagrama.
- MARCHESI, A. y MARTÍN, E. (1998). *Calidad de la enseñanza en tiempos de cambio*. Madrid: Alianza.
- MASSA ORTIGÜELA, C. (Ed.) (1999). *Escritores, intelectuales, profesores*. Valladolid: Universidad.
- MAYER, H. (1977). *Historia maldita de la Literatura*. Madrid: Taurus.
- MIGUEL, A. de (1987). “El profesor en trance de extinción”. *Studia Paedagogica*, 19, 40.
- MOLINA PETIT, C. (1994). *Dialéctica feminista de la Ilustración*. Barcelona: Anthropos.
- QUINTANILLA, M.A. (1999). “Los problemas de la Universidad”. *El País* (9.2), 34.
- ROMILLY, J. de (1984). *L'Enseignement en détresse*. Paris: Juillard.
- REIMERS, F. et al. (1995). *Confronting Future Challenges*. Paris: UNESCO.
- SABORIT, P. (1997). *Anatomía de la Ilusión*. Valencia: Pre-Textos.
- SANCHÍS, E. (1991). *De la escuela al paro*. Madrid: Siglo XXI.

- SAN ROMÁN, S. (1999). *Las primeras maestras. Los orígenes del proceso de feminización docente en España*. Barcelona: Ariel.
- SAVATER, F. (1997). *El valor de educar*. Barcelona: Ariel.
- TERRÉN, E. (1999). *Educación y modernidad. Entre la utopía y la burocracia*. Barcelona: Anthropos.
- TORRES SANTOMÉ, J. (1991). *El curriculum oculto*. Madrid: Morata.
- TRILLA, J. (1992). *El profesor y los valores controvertidos. Neutralidad y beligerancia en la educación*. Barcelona: Paidós.
- UNESCO (1998). *Informe mundial sobre la educación*. Naciones Unidas/Santillana, París/Madrid.
- VERRIER, J. (1996). *L'enseignement du français langue étrangère. Une perspective postmoderne et communicative* (tesis inédita). Tarragona: Universitat Rovira i Virgili.
- ZUBIETA IRÚN, J.C. y SUSINOS RADA, T. (1992). *Las satisfacciones e insatisfacciones de los enseñantes*. Santander: Universidad de Cantabria.

