

# ¿Tiene calidad suficiente la educación en España?

Por Irene GUTIERREZ RUIZ

Catedrática de la Escuela Universitaria de Formación del Profesorado

**«Hoy por hoy no disponemos de estudios globales fiables que permitan extraer conclusiones acerca de la calidad de la educación» en España, pero se procura ofrecer en este trabajo una respuesta aproximada.**

Un problema importante se plantea hoy en todo el mundo los responsables de la educación, desde los gobiernos a los padres y profesores: Responden ¿los sistemas educativos existentes a las necesidades y aspiraciones de los hombres? La educación, tal y como la vivimos, ¿es válida?

El problema se diversifica en dos grupos de cuestiones: las de cantidad y las de tipo o cualidad, aunque unas y otras no son independientes.

## Los problemas de cantidad

Son fundamentales los problemas cuantitativos. Nuestro tiempo se caracteriza por una demanda de educación de amplitud sin precedentes. La expansión espectacular de la enseñanza ha sido una de las realizaciones más patente en el curso de los últimos veinte años. La enseñanza básica acoge ahora a casi todos los muchachos de los países llamados occidentales. En la mayoría de ellos el desarrollo de la enseñanza secundaria o media ha sido rapidísimo para responder a la expansión de las Universidades, a la aparición de nuevas formas de enseñanza superior y a las exigencias de la economía en cualificaciones de nivel medio. En la enseñanza superior se ha duplicado el número de estudiantes.

Desde 1960 al comienzo de los años setenta los gastos nacionales en el sector educativo han crecido, por término medio, 1,4

I. GUTIERREZ RUIZ

veces más rápidamente que el PIB. En España, el porcentaje con respecto al PNB va aumentando sucesivamente de 1,30 en 1960; 1,62 en 1962; 1,71 en 1964; 2,14 en 1968 a 2,48 en 1970. Aunque se sitúa todavía por debajo, sin embargo, del de Suecia, 7,8; Holanda, 7,3; Inglaterra, 5,6; Bélgica, 5,4; Italia, 4,3; República Federal Alemana, 4; Francia, 3,5.

Dos razones principales están en la base de este fenómeno de expansión. De una parte la consideración de la enseñanza como la inversión más productiva, porque la capacidad de un pueblo para generar riqueza se centra, sobre todo, en su potencial intelectual y humano. Y, de otra, la conciencia, cada vez más despierta, acerca del valor de la educación como un bien al que todos los hombres tienen derecho con lo que se convierte en algo deseado y exigido.

Es verdad que en este movimiento expansivo pasamos, desde una fecha clave, el año 73—como consecuencia de la crisis económica—por una inflexión tan importante que alguno ha llegado a decir que la edad de oro de la educación ha terminado. Pero, estoy de acuerdo con Lennep en que es preciso distinguir entre las circunstancias coyunturales y las transformaciones más profundas de la sociedad. Por su naturaleza la educación es una inversión importante, al menos a largo plazo, tanto para la sociedad como para cada hombre y no puede pensarse que, en el sentido de la demanda, esté amenazada de estancamiento ni mucho menos de involución. Una vez alertada la conciencia de su valor difícilmente se oscurecerá.

Desde esta óptica, determinados criterios, universalmente aceptados, se utilizan para juzgar la validez de los sistemas educativos. Son los que hacen referencia a la justicia con respecto a la distribución de este bien que es la educación tales como: «si existen disposiciones legislativas o reglamentarias así como prácticas o situaciones que entrañan discriminación en la esfera de la enseñanza» (1) o si se cumple el objetivo llamado de igualdad o de igualación. Si los grupos que tienen necesidades particulares se benefician más ampliamente de recursos suplementarios o si se respeta el criterio de equidad o «principio de compensación» (2). O si para responder realmente a la demanda expansiva de la educación no solamente se aumentan en cantidad las posibilidades de acceso a todos sino si la modalidad educativa se adecúa a las necesidades reales por la respuesta a transformaciones tales como: la incorporación de la mujer a la vida del trabajo y a las responsabilidades públicas; los movimientos migratorios masivos; la aten-

(1) Cfr. Convención relativa a la lucha contra las discriminaciones en la esfera de la enseñanza. Adoptada el 14 de diciembre de 1960 por la Conferencia General de la UNESCO. Aceptada por España el 20 de agosto de 1969 (B.O.E. 1 de noviembre 1969).

(2) Cfr. Convención cit. y OCDE-CERI: *Le financement de l'enseignement primaire et les objectifs fondamentaux de l'école*. Rapport general 1979.

ción a la edad preescolar, tan estrechamente ligada al trabajo de las madres; la escolarización total en los medios rurales de población diseminada; la emigración de los padres; la demanda de estudios nocturnos o a distancia para los trabajadores; etc...

### La calidad en sentido estricto

Pero no voy a analizar este tipo de problemas de carácter predominantemente cuantitativo. Al lado y en muchos casos implicados en ellos, están los problemas de la calidad en sentido propio. Aquellos que—como dice García Hoz—se refieren al qué y al cómo de la educación, a sus contenidos y a sus técnicas, al modo de lograr los objetivos incluidos dentro de las finalidades educativas, a las actividades que alumnos y profesores deben realizar para que la educación desemboque en la formación de hombres capaces de gobernar su propia existencia y de colaborar eficazmente en la construcción de la sociedad. Problemas que desbordan los aspectos puramente cuantitativos para entrar en el terreno de la cualidad o, para utilizar un lenguaje más en boga, de la «cualidad de la educación» (3).

¿Es suficiente la calidad de la educación si se tienen en cuenta los aspectos que acabamos de enumerar?

La reforma educativa que culminó en la Ley General de Educación y en las disposiciones complementarias supuso—según creo—un fuerte impulso en la modernización educativa de nuestro país. Por lo que se refiere a la Educación General Básica, los llamados en el argot de los educadores «diez mandamientos» o las diez innovaciones de las nuevas «Orientaciones pedagógicas» sintetizan en 1971 una serie de experiencias ensayadas con éxito en una amplia red de centros educativos. La confrontación de la realidad educativa actual con aquellas intenciones podría dar, en alguna medida, una respuesta a la pregunta formulada anteriormente: tiene ¿calidad suficiente la educación? Porque algunos trabajos más rigurosos, como el informe realizado por la Comisión evaluadora de la Ley General de Educación en 1976 (Decreto 186/76 de 6 de febrero) o los de Gómez Dacal, más ajustados al tema y referidos a la E.G.B. («Vida Escolares», núm. 170-171, págs. 40 y núms. 177-178, página 6) proporcionan una información valiosa, pero no analizan los elementos en los que se cifró propiamente la calidad educativa. La evaluación científica del estado actual de la educación española se considera, en los medios responsables, como una tarea que debe emprenderse con urgencia, pero, hoy por hoy, no dispo-

(3) GARCIA HOZ, V.: *La reforma cualitativa de la educación*. Trabajos fundamentales del II Congreso Nacional de Pedagogía de 1972. Edita Sociedad Española de Pedagogía e Instituto de Pedagogía del C.S.J.C.

I. GUTIERREZ RUIZ

nemos de estudios globales fiables que permitan extraer conclusiones acerca de la calidad de la educación.

### **La educación actual ¿responde a criterios de calidad?**

Por lo que acabo de exponer, la respuesta no podrá ser sino aproximada o de impresión general, pero la cuestión es válida:

¿En qué medida responde la educación hoy a los objetivos planteados en la innovación?

¿En qué medida preside, por ejemplo, la práctica educativa actual un principio tan importante, colocado en primer plano de la reforma educativa, como el desarrollo de la originalidad por la atención al ritmo personal que implica una individualización en el tratamiento educativo? Algo que puede ponerlo de manifiesto, como la disposición de promocionar al estudiante respetando el principio de un progreso continuo, perfectamente adecuada a este objetivo, se ha hecho en la práctica inviable y ha planteado innumerables problemas. Los profesores—en muchos casos—no han entendido lo que esto significa o no han podido realizarlo por diversas causas. Se han mantenido los grupos homogéneos en vez de sustituirlos por los heterogéneos, mucho más ricos, o los agrupamientos flexibles, con lo que la promoción continua se ha hecho cada vez más difícil. En general no se ha entendido que «cursos» y «niveles» no tenían por qué identificarse y no se han utilizado sino rutinariamente, sin hacerse cargo de su auténtica función, medios tales como la enseñanza por medio de fichas que no tenían otro sentido que el de ser un instrumento al servicio de la individualización. En muchos casos, la standardización de estos instrumentos los ha desvirtuado absolutamente. Aunque hay que reconocer importantes conquistas, tampoco se han desarrollado, en la medida deseable, otros procedimientos previstos para el tratamiento diferenciado de la población escolar, como el trabajo independiente o personal, el carácter orientador de la educación, la programación de objetivos y actividades distintos (básicos, optativos, sugeridos, indefinidos).

Probablemente una realidad, tan distante de como se concibió, obliga ahora a revisar la promoción continua para no permitir que un alumno llegue al final de la Educación General Básica sin la mínima formación prevista.

¿Hasta qué punto han inspirado la acción educativa otros principios innovadores básicos, como los de libertad y creatividad o el mismo principio de actividad, y eso que hablar hoy de escuela activa es algo obligado en donde se trata de educación?

En una reciente encuesta realizada por Gimeno Sacristán a los

profesores de Educación General Básica en ejercicio se pone de manifiesto que el método utilizado es, en un 68 por 100 de los encuestados, el de la mera explicación del contenido de las asignaturas, frente a sólo un 8 por 100 que declara atender individualmente a cada uno de sus alumnos. El papel de los alumnos, en el primero de los casos, es el de escuchar la explicación y responder posteriormente a las preguntas del profesor en el 62 por 100. El libro de texto sigue siendo todavía pieza fundamental del trabajo para el 48 por 100 de los profesores. Tan sólo un 27 por 100 utiliza fuentes propias para enseñar a sus alumnos y sólo un 12 por 100 reconoce que motiva a sus alumnos para que personalicen su educación con intervenciones en clase aportando materiales objeto de estudio (4).

#### **La realidad educativa y los nuevos conceptos de programación y evaluación**

Aunque los cursos de programación se han multiplicado en el país en los últimos años, tengo la impresión de que, con respecto a este tema, se han aprendido los aspectos formales, pero, de hecho, al menos de una manera bastante generalizada, han prevalecido los programas lógicos frente a los personales y sociales. Los contenidos informativos han seguido ocupando el primer lugar en el conjunto de los elementos del programa, cuando en realidad les atribuye en la innovación un papel de carácter instrumental. No porque los contenidos carecieran de interés, pero debían ordenarse a la consecución de objetivos que se refieren al desarrollo de la personalidad del alumno y a la conquista de métodos de búsqueda que le permiten seguir aprendiendo a lo largo de toda su vida, puesto que hoy más que la cultura objetiva se valora a la persona cultivada portadora de una capacidad de expresarse con madurez dialogando intensamente con la realidad misma y con los acontecimientos.

Por otra parte, tampoco ha calado suficientemente el interés puesto en el carácter integrado o interrelacionado de los saberes. En este sentido hay que subrayar que ni siquiera se ha respetado suficientemente la exigencia psicológica de «globalización» que tiene la primera edad escolar y, en las otras etapas, las «áreas» educativas—innovación de la reforma—no han sido, salvo excepciones, sino las clásicas asignaturas sólo que con otra denominación.

En las «Orientaciones pedagógicas» se revalorizan aspectos educativos como las áreas de expresión plástica y dinámica orien-

(4) GIMENO SACRISTAN, J.: Encuesta-Seminario sobre las Escuelas de Magisterio y reforma de sus enseñanzas del Ministerio de Universidades e Investigación. Segovia 1980.

I. GUTIERREZ RUIZ

tados a una formación más armónica e integral de los alumnos. Pero ¿en qué medida han ocupado en la práctica educativa el puesto que para ellas se previó?

Existe todavía una considerable distancia entre la escuela y la vida. A pesar de los propósitos innovadores, en gran parte se puede seguir repitiendo hoy la acusación de Eliade, es decir, que la escuela es de tal manera todavía que la vida se para al pie de sus muros. Mientras las «Orientaciones pedagógicas» estimulan al conocimiento práctico y efectivo del medio ambiente, en la Encuesta de Gimeno Sacristán el 71 por 100 de los profesores declaran que nunca han practicado la relación escuela-medio en sus enseñanzas.

Por lo que se refiere a la evaluación se preveía un profundo cambio en consonancia con los nuevos objetivos. En primer lugar por la extensión y transformación de su objeto en el sentido de evaluar el desarrollo de la persona más que la adquisición de conocimientos. Pero la experiencia nos habla de la lejanía de esta aspiración.

De otra parte, por la eliminación del carácter competitivo de la misma para respetar los principios de individualización, socialización y libertad. En esta línea las nuevas orientaciones conceden gran importancia al rendimiento «satisfactorio»—adecuación entre el resultado obtenido por un alumno y sus propias posibilidades—frente al rendimiento «suficiente»—que resulta de comparar los logros de cada alumno con los del alumno medio—. Por supuesto que se han superado determinadas prácticas competitivas, pero también en este aspecto queda mucho camino por recorrer.

### **Nuevos profesores y nuevos Centros**

Con la innovación educativa se preveía una nueva figura de profesor. Frente al antiguo buen profesor, el que llena los programas y explica bien, se concibe al nuevo profesor como el mejor realizador de aquellas funciones en las que por serle esenciales no puede ser sustituido; el estímulo, la ayuda y el control del trabajo personal del alumno. El nuevo profesor es, sobre todo, el programador, el orientador personal y el consejero del aprendizaje. Y el que superando la insolidaridad, sabe coordinarse con otros y moverse con soltura en las nuevas fórmulas de organización escolar que pueden sintetizarse en la expresión: organización flexible. Pero ¿en qué medida han pesado estas innovaciones en la práctica cotidiana?

Las nuevas orientaciones preveían, finalmente, la ruptura del uniformismo en educación—algo tan cotizado hoy—con la autonomía de los centros, impulsando en cada uno de ellos la creación de un estilo propio. Por eso no proponían los cambios y transfor-

maciones como normas que debieran seguirse imperativamente, sino como directrices y sugerencias para la acción y la experimentación. Sin embargo, la pretendida autonomía ha engendrado, en muchos casos, desorientación y anarquía y ha hecho descender el nivel de la calidad educativa de manera que hoy el establecimiento de normas precisas resulta ser un imperativo de exigencia práctica.

### **Los valores que informan la educación, juicio definitivo de su calidad**

En el sentido más profundo la calidad de la educación está en función de los valores que la informan. Preocupámonos por ellos «llegamos pronto—ha dicho la doctora Galino en su discurso de entrada en la Academia de doctores, marzo 1980—al corazón de los problemas de la educación, que vale tanto como decir al corazón de los problemas humanos».

Pero «si el problema del valor—dice en otro lugar—es siempre problema principal del hombre porque le plantea el del sentido último, hoy hay que reconocer que, como en otros momentos históricos, el problema del valor se presenta urgente y determinante». Es agobiante proyectar como lo hace un escritor francés. Si en 1943—dice—el hombre europeo se interrogaba acerca del por qué de la guerra y en 1973 por el porqué del trabajo, en 2003 se preguntará por qué vive. No habrá educación de calidad si no responde a este agudo y profundo problema humano.

Sin embargo, el tema de los valores—no sólo el de qué valores sino el de la toma en consideración de los mismos—es una cuestión en debate en las reflexiones sobre educación en nuestro país. Un importante presupuesto de la alternativa socialista, por ejemplo, es—como ha estudiado Álvarez Bolado—el de una enseñanza sin valores absolutos previos, porque aunque no nieguen la existencia de dichos valores, sí piensan que no pueden ser enseñados y justificados en la escuela.

Por mi parte, respeto ese parecer como alternativa pero me resulta difícil admitir la posibilidad de una educación «neutra». Creo que frente a los interrogantes fundamentales y decisivos del sentido de la vida, del hombre y de la estructura de la sociedad, no se puede abandonar totalmente al alumno a su propia iniciativa. Es más, la consideración de la libertad tiene, en primer lugar, un sentido positivo que responde al derecho que tienen los niños y los adolescentes a que se les estimule a apreciar con recta conciencia los valores y a prestarles su adhesión personal.

I. GUTIERREZ RUIZ

**La proposición de los valores no puede contradecir la libertad ni imponer la uniformidad**

Todo esto no puede estar naturalmente en contradicción con el profundo respeto a la libertad y singularidad de las personas y con la adaptación conveniente a la situación de su proceso evolutivo. Los valores se proponen, no se imponen, pero, como han dicho los obispos españoles, «en las etapas de la vida en que se forma la personalidad del niño y del joven es necesario, ante todo, ayudarle a lograr un núcleo de convicciones, conocimientos y valores —ciertamente con métodos activos que de manera adaptada a su nivel cultiven su espíritu reflexivo—, que le permitan la formación de unos criterios personales. En otras palabras, no se puede pretender que el niño o el joven hagan una verdadera confrontación crítica sin haber alcanzado previamente una firme identidad personal» (5).

Por otra parte, la proposición de los valores no tiene nada que ver con la invitación a la uniformidad en su realización. Por el contrario el bien, la verdad, la belleza, la correcta relación con los otros hombres... pueden y deben tener diversas expresiones. «En lo contingente—dice Leclercq por lo que se refiere a los valores éticos—el bien es múltiple, porque el bien contingente tiene diferentes aspectos que no se recubren. Cuando se ha comparado de todas las maneras quedan varias eventualidades igualmente buenas o totalmente buenas bajo puntos de vista diferentes y toca al libre albedrío elegir.» Una buena educación incrementa las posibilidades de opción y prepara para elegir y para reconocer y respetar las opciones hechas por los demás.

Pero la legítima y deseable expresión de la polimorfa realización de los valores no debe, sin embargo, desviarse—según creo—hasta formas degradantes en que los valores mismos desaparecen. No todas las diversidades son legítimas. Una acertada educación debe preparar para desenmascararlas. Pero debe preparar igualmente para el respeto a las personas cualesquiera que sean sus ideas o sus expresiones, sus palabras o sus hechos. El respeto a la persona debe estar por encima de sus errores. Esta tarea resulta urgente hoy.

**Enseñar la objetividad de los valores, pero la necesidad del diálogo, metas para una educación de calidad**

Una educación de calidad prepara, sin embargo, para reconocer la objetividad de los valores, protege de los subjetivismos. Los

(5) COMISION PERMANENTE DE LA CONFERENCIA EPISCOPAL ESPAÑOLA: Declaración sobre los Planteamientos actuales de la enseñanza. Ecclesia número 1807, Octubre 1976.

valores en algún sentido no dependen del conocimiento que tengamos de ellos, ni de la realización que de ellos hagamos. Como se ha dicho gráficamente, un error afirmado por el 95 por 100 de los hombres seguirá siendo un error. Una conducta incorrecta, aunque fuera estadística o sociológicamente normal, seguiría siendo incorrecta. Esta realidad revelaría únicamente la degradación o imperfección del grupo humano en que se diera. Pero también es cierto que el conocimiento y la aprehensión que los hombres podemos tener de la verdad y de los otros valores son siempre muy limitados y que sólo una permanente búsqueda sincera es la postura más acertada que podemos adoptar frente a ellos. Y esto vale también—me parece—para los educadores y educandos que han aceptado un determinado sistema de valores. Ello no les releva de la permanente búsqueda sincera en la personalización y profundización de los mismos. Es preciso admitir que no sólo «nosotros» sino también los «otros» pueden tener parte y la tendrán de hecho en la conquista de la verdad. Algo importante se deriva de aquí como objetivo para la educación: la necesidad de preparar para el diálogo. En este diálogo—aunque teniendo en cuenta las debidas cautelas pedagógicas—nadie puede quedar excluido. La educación de hoy—según creo—debería poner una especial atención en esta tarea de apertura, de forma que hiciera creíble la compatibilidad de la educación con un proyecto educativo determinado y la preparación para el desarrollo de las actitudes de solidaridad y participación. Debería poder demostrar que el «ideario» o el «proyecto educativo» no será una fuente de conflictos ni base para la creación de «ghetos» ideológicos o confesionales que no beneficiarán ni a la convivencia nacional ni a la permeabilidad social o cultural, sino que lejos de establecer un «gheto», la educación inspirada en unos determinados valores, en los principios de una determinada concepción del hombre, no exige, sino todo lo contrario, la ignorancia o el desconocimiento de otras concepciones diferentes. Debería poder demostrar que prepara a los alumnos para que partiendo de su propia concepción—supuesta la realidad de una sociedad pluralista—se hallen capacitados para comprender mejor todas las demás.

En todo caso, «se puede pensar con toda razón—como se ha dicho—que el porvenir de la Humanidad está en manos de quienes sepan dar a las generaciones venideras razones para vivir y razones para esperar». En este factor, el valor, está, casi seguro, el núcleo de la calidad educativa.

#### **Sistematización y apertura, condiciones de una buena educación**

Por supuesto que han de cuidarse en la escuela para lograr una educación de calidad el valor y proporción de sus elementos personales y materiales: preparación del personal, conjunción del

mismo, número de alumnos por profesor, la instalación y equipamiento de los centros, etc..., la organización, la programación y los métodos...—factores que se tienen, sobre todo, en cuenta a la hora de evaluar—y también naturalmente los conocimientos o contenidos culturales en una abundancia prodigiosa a través de los medios de comunicación social y en que el número de ellos se ha incrementado inmensamente en los últimos ciento cincuenta años y de manera acelerada en los decenios más recientes, la principal tarea de una escuela de calidad no es competir con los **mass media**, aunque deban tener su lugar en la escuela, ni con las otras escuelas llamadas paralelas—en lo que además siempre saldría perdiendo—, sino la de ayudar a que todo eso que el alumno recibe componga—como ha dicho Julián Marías—una «figura» que sirva a la condición intrínsecamente sistemática de la vida, la de ayudar a instalarse mentalmente en una figura de mundo que sea inteligible, que le permita la proyección. «La enseñanza para la libertad—dice Marías—exige la posibilidad de una instalación desde la cual ejercer esa libertad. El mundo en que el joven ingresa tiene que ser a la vez **coherente y abierto**, es decir, tiene que componer una figura «habitable» en la cual se pueda estar, desde la cual se pueda proyectar, pero sin la implicación de que no hay otra cosa (a lo sumo el error y las tinieblas exteriores), tentación de todos los totalitarismos.» (6).

### **La calidad de la educación pasa por la innovación**

La reorientación permanente del sistema y de los centros educativos, condición importante para la calidad de la educación en un mundo cambiante, exige la innovación.

Tres etapas integran normalmente el proceso de innovación: **Investigación** (básica y operativa), **Desarrollo** que incluye no sólo la experimentación de resultados de la investigación, sino también la experimentación e instrumentación de innovaciones en las que tales resultados son punto de partida para la concepción de nuevos métodos y material didáctico e incluso de nuevas estructuras y sistemas educativos. Por último, la **Difusión-Applicación** de innovaciones que tiende a hacer operativos los resultados de las etapas anteriores, difundiéndolas y generalizándolas a todo el sistema.

Probablemente queda mucho que hacer en el campo de la investigación educativa, pero se han realizado trabajos interesantes tanto en la Universidad, en los Institutos de Ciencias de la Educación y en el INCIE, como en el Instituto de Pedagogía del C.S.I.C. Sin embargo, las conclusiones de la investigación no aportan los resultados que cabría esperar ni sobre las decisiones políticas ni

(6) MARIAS, J.: *Enseñanza y cultura*. Conferencia inédita.

sobre las realizaciones prácticas. El problema reside fundamentalmente en esa etapa llamada de desarrollo o de ensayo y experiencia relativamente controlada que permita tocar la realidad antes de la generalización. Las relaciones entre la escuela y los organismos de investigación no son de hecho en nuestro país ni frecuentes ni sistemáticos, más bien casi podría afirmarse que se ignoran mutuamente si se exceptúan quizá los Centros Piloto. Hay que reconocer, sin embargo, que determinados instrumentos de la innovación educativa, como los Planes de desarrollo, comienzan a ensayarse.

En total, a la pregunta inicialmente formulada ¿tiene calidad suficiente la educación?, creo que no puede responderse afirmativamente, aunque tampoco de forma totalmente pesimista. Otro problema es el de las causas de estas situaciones y el de las acciones que deben emprenderse, en las que corresponde probablemente una buena parte a la administración educativa, pero también, sin duda, a cuantos estamos de una manera u otra implicados en la tarea educadora.