

Currículo y pedagogía en la Escuela Primaria.

1. Del currículo de 1991 a los estándares del 2006

Cuando los adolescentes llegan a la Enseñanza Secundaria, los profesores que los recibimos comprobamos, asombrados, que muchos de ellos apenas son capaces de manejar el más mínimo bagaje de conocimientos: es decir, que no son capaces de definir y utilizar conceptos elementales de matemáticas o de lengua; de caracterizar acontecimientos fundamentales y de situarlos en su momento cronológico, o de ubicar espacial y conceptualmente los topónimos geográficos básicos de su propio país. Que ampoco, desgraciadamente, tienen a su alcance los hábitos y los mecanismos adecuados para enhebrar la mínima operación racional que pudiera llamarse *pensar*. Lo que saben muchos de ellos, se comprueba enseguida: apenas nada.

En todo caso, ¿qué es lo que se supone que debieran saber, ya que han hecho al menos un recorrido de seis años por la Enseñanza Primaria? ¿Tal vez otra cosa distinta que conocimientos? ¿Tal vez ciertos valores moralmente valiosos? ¿Un aprendizaje para la vida buena? Pues, bien, si atendemos a la cuestión de los valores, de las actitudes, encontramos, con frecuencia, el mismo panorama desolador: demasiados de ellos no han asumido siquiera las normas básicas de comportamiento en un centro escolar, en un aula, en sus relaciones con sus compañeros o con el profesor; no saben para qué están en el instituto, ni cuál debiera ser su trabajo en esta etapa de su escolaridad; no han desarrollado capacidad de esfuerzo, gusto por la adquisición de conocimientos y capacidades, autodisciplina, sentido de la obligación, fuerza de voluntad, inclinación hacia la colaboración intelectual con sus compañeros, respeto hacia sus necesidades o sus diferencias humanas. Repito: ¿qué es lo que se supone que han tenido obligación de aprender en la Primaria? ¿Cuál es el currículo, si es que alguno, que se supone que hubieran debido asumir y que la escuela tendría que haber desarrollado para su conocimiento? En resumen: ¿cuál es el valor de instrucción que documenta el papel que afirma que han concluido la Educación Primaria?

Las preguntas que hago no son retóricas, y debieran poner la cara roja de vergüenza a los culpables del desaguado que parece ser la Enseñanza Primaria. Ya sabemos que los resultados en las pruebas externas que se les hacen a los alumnos inscritos en el sistema educativo español, muy de tarde en tarde, demuestran un fracaso preocupante¹. Sabemos, también, que la situación en que se encuentran al comienzo de la Secundaria no puede ser peor. Ahora, en Madrid, en enero del año 2006, de repente, descubrimos una punta del iceberg sumergido en el océano de la palabrería pedagógico-social-comprensiva. En el *B.O.C.M.*² leemos que el nivel educativo comprobado en los recientes exámenes externos (ya conocido de antemano, con seguridad, por la Inspección Educativa) aconseja la adopción de una medida "para mejorar los resultados": "la publicación de *estándares* o conocimientos esenciales de matemáticas y lengua que los escolares deben adquirir en cada uno de los ciclos de Educación Primaria". Ahí, se afirma que "una de las causas que pueden haber contribuido a esa situación [de deterioro en el nivel de conocimientos de nuestros escolares a los doce años] es el hecho de que el currículo de la Educación Primaria vigente en la Comunidad de Madrid, que es [...] el recogido en el Real Decreto 1344/1991, de 6 de septiembre, por el que se establece el currículo de la Educación Primaria [...], no ha fijado, por su carácter abierto, los contenidos que han de desarrollarse en cada ciclo".

¹ Véase, por ejemplo, la evaluación del INECSE del año 2003: la mitad de los alumnos, al término de la Educación Primaria, tienen un nivel inaceptable en las áreas fundamentales (Lengua, Matemáticas, Conocimiento del Medio), y una tercera parte más tienen un nivel simplemente mediocre.

² "Resolución de 20 de diciembre de 2005, de la Dirección General de Ordenación Académica, por la que se establecen los estándares o conocimientos esenciales de las áreas de Lengua castellana y Literatura y de Matemáticas, para los diferentes ciclos de la Educación Primaria de Madrid", *B.O.C.M.*, núm. 2, pp. 4-12.

De modo que, según parece, los maestros de Educación Primaria no sabían, con precisión, lo que debía ser enseñado, y, claro está, podían tomar decisiones personales de lo más diversas al respecto. ¿Si se expresaba sólo en términos muy generales, cómo, por ejemplo, se podría haber desplegado sin más su concreción temporal?. Los maestros de Educación Primaria han debido sufrir lo indecible en esta travesía del desierto educativo. Por otra parte, se daba el caso, reiteradamente puesto de manifiesto, de la existencia de quienes pensaban que no había que enseñar conocimientos³, que era absurdo tratar de atiborrar (así se decía, con machacona reiteración, en aquella época) de conocimientos la cabeza de los niños ahora universalmente escolarizados, que no había que obligar a los alumnos a esfuerzos o responsabilidades de aprendizaje que los agobiaran. En efecto, leamos lo que la LOGSE y sus normas de desarrollo afirmaban al respecto, y, tal vez, comprendamos lo que ha venido pasando. Nada que supusiera un sacrificio (permanecer sentados en los pupitres sin levantarse hasta haber terminado la tarea), un trabajo doloroso de concentración (el hecho de tener que luchar con la comprensión de un párrafo hasta entenderlo), la necesaria labor de memorización (hasta haber aprendido qué cosa es un sustantivo y para qué sirve). Nada. Eso, por lo demás, sucedió en numerosos casos⁴.

Dice el *B.O.C.M.* que "la medida [...] consiste en el establecimiento de pautas para fijar los conocimientos que todos los alumnos deben adquirir en cada momento de su progresión en el aprendizaje", y, a continuación, parece que quiere disculparse con una razón de peso: "Esa fijación es beneficiosa tanto para los centros, que tendrán guías para organizar las enseñanzas de una manera coherente [...] como para los alumnos, los cuales [...] irán adquiriendo los conocimientos adecuados a su grado de madurez en cada momento". Es decir, al parecer, nada de eso sucedía hasta ahora: ni más ni menos. El currículo de Primaria, que debiera haber sido accesible en la práctica escolar a todos los alumnos del sistema educativo español, no lo ha sido de hecho en muchas ocasiones (al menos, en Madrid). Esto ya lo habían comprobado quienes recibían a estos alumnos al llegar a la Educación Secundaria, pero, ahora, sin rebozo ninguno, se nos afirma desde el *B.O.C.M.*: se trata, precisamente, de "determinar los conocimientos que se consideran esenciales en las áreas instrumentales de Lengua Castellana y Literatura y de Matemáticas"; tales "conocimientos esenciales han de entenderse [...] como una concreción del currículo en cuanto a los conocimientos que el alumno debe dominar en cada momento de su trayectoria académica".

Es decir, según parece, hasta ahora no había nada de eso: ninguna identificación precisa de lo que se debía enseñar y aprender a lo largo de esos seis dilatados y fundamentales años de la escolaridad obligatoria. Hasta ahora, pues, muchos de los niños inscritos en la Educación Primaria en las escuelas españolas (al menos, en las de Madrid) no tenían, de hecho, trayectoria académica alguna: no se sabía (no lo sabían ni ellos ni sus profesores ni sus padres ni la inspección educativa: no lo sabía, al parecer, nadie) lo que era preceptivo que hubieran aprendido (conocieran, dominaran, manejaran) al término de cada ciclo educativo (para no hablar de cuál hubiera debido ser la mejora educativa al término de cada curso escolar anual). Al menos, como asegura el *B.O.C.M.*, no parece que se supiera en lo que se refiere a conceptos y procedimientos.

Así, ha venido sucediendo que, a su llegada a la Enseñanza Secundaria, los escolares españoles (al menos, los de Madrid) presentaban un aspecto lamentable: en todos y cada uno de los aspectos que el menguado currículo de la Educación Primaria debiera haber señalado y no señaló, que los maestros debieran haber enseñado y no enseñaron, que los

³ Esto puede parecer increíble, pero yo se lo he oído decir a más de un maestro y más de una maestra, y no sólo en la época álgida del dominio incontestado del "giro epistemológico" logístico, sino también en fechas recientes, inmersos ya, como estábamos, en el desastre que se venía anunciando desde el principio.

⁴ Hay que suponerlo: lo proclaman la teoría pedagógica asendada por la autoridad, las presiones que se ejercieron sobre los claustros y sobre los maestros individuales, y los resultados penosos que se consiguieron.

escolares debieran haber aprendido y no aprendieron. Según parece, los profesores de Educación Secundaria, también, debiéramos haber compartido en silencio y acatamiento esa inexistencia práctica; debiéramos haber aplaudido ese desconocimiento y aquel aspecto lamentable; debiéramos, en fin, haber secundado, con nuestra actuación, la destrucción de toda posibilidad de aprendizaje de una buena parte de nuestros alumnos. Eso se nos pedía entonces, y esa es una de las razones de que haya sucedido lo que ha sucedido. Por eso, ahora, el *B.O.C.M.* publica estos *estándares*, que, asegura, "describen los conocimientos y las destrezas que los alumnos deben adquirir a lo largo de su Educación Primaria, con objeto de asegurar lo indispensable para poder continuar con cierta garantía de éxito sus estudios en la Educación Secundaria Obligatoria". No puedo sino compartir tales palabras, porque lo cierto es que, cuando los alumnos que acaban de concluir su estancia en la Enseñanza Primaria llegan a la Secundaria, muy poco de lo que dicen estos *estándares* que debieran saber forma parte de su bagaje cultural. Al menos en lo que se refiere al área de Lengua Castellana y Literatura, que son los conocimientos y las destrezas intelectuales que yo puedo controlar.

Pero no hay que temer que el *B.O.C.M.* haya elevado las exigencias académicas hasta unas alturas tales, que nuestras buenas criaturas de la Educación Primaria se hayan de ver en la imposibilidad de superarlas necesariamente. No; en realidad, lo que se identifica como los conocimientos y las destrezas que debieran ser alcanzadas al final de cada ciclo, no va más allá de una pretensión razonable, dada la coyuntura. En lo que se refiere a Lengua Castellana y Literatura, se trata sólo, dice, "de ofrecer estrategias para la expresión oral y escrita, y para la comprensión de toda clase de mensajes, [...] insistiendo en la necesidad de la lectura, en el ejercicio de la memoria y en la corrección ortográfica". Los redactores del texto se apresuran a señalar, de inmediato, que éstos son "los tres pilares básicos" del aprendizaje de la Lengua castellana y la Literatura, y que, por eso, "no pueden quedar a merced de los vaivenes de las modas pedagógicas".

Sin duda, los profesores de Enseñanza Secundaria no nos extrañamos de lo que aquí se expresa paladinamente: ya sabemos de qué va el asunto. Según se nos ha dicho hasta la saciedad (y según se ha tratado de imponer, con bastante y lamentable éxito) la memoria no sirve para aprender lo que es necesario aprender: lo importante es aprender a aprender, aprender a pensar, aprender a vivir. Aquí hemos topado con la bicha pedagógica logística. Sin duda, quienes reparten doctrina con esos postulados debieran explicar al personal cómo es posible que, sin saber nada, se pueda aprender a pensar, y en qué podría consistir que alguien tratara de aprender a pensar con la cabeza vacía. Por lo demás, nuestros alumnos, a la altura del primer día de clase del primer curso de Educación Secundaria, lo dejan pronto claro: ni saben aprender, ni saben pensar, ni saben comportarse como personas que están tratando de aprender a aprender, a pensar y a comportarse.

Lo cierto es que los redactores del texto del *B.O.C.M.* aseguran que estos *estándares* servirán para "precisar los contenidos propiamente dichos que se imparten en el aula". Ahí está el *quid* de la cuestión: a día de hoy, eso de "los contenidos [...] que se imparten en el aula" suena a blasfemia para el gremio de los que comparten el discurso pedagógico que la LOGSE instauró y que el "Currículo de la Educación Primaria", según el Real Decreto de 6 de septiembre de 1991, asestó a los maestros y a sus discípulos. Insisto: según los miembros de ese gremio, lo importante no es aprender (conocimientos, capacidades para el discernimiento intelectual), excepto que lo que se aprendan sean valores. Aunque, por cierto, esto de los valores es lo que, casi, parecen haber aprendido menos los escolares que llegan a primero de Educación Secundaria; a no ser que se trate de los valores que se ponen de manifiesto en el consumo compulsivo, los videojuegos, la intolerancia, el desenfrenado egocentrismo desiderativo y la agresividad galopante.

Dice el "Currículo" de marras: "La actividad lúdica es un recurso especialmente adecuado en esta etapa", y añade: "Es necesario romper la aparente oposición entre juego y trabajo

que considera este último asociado al esfuerzo para aprender, y el juego como diversión ociosa". Pues, sí: el estudio requiere esfuerzo, y el juego es una "diversión ociosa" (o debiera serlo, porque, si no lo es -no fastidiemos- no es juego⁵). Así nos va a día de hoy: nada que requiera esfuerzo. Y, por supuesto, el juego que vemos jugar a bastantes de nuestros alumnos no es el que forma espíritus o hace florecer inteligencias, sino el que vacía de sensibilidad, el que embota, el que desmoraliza. Tirando del hilo hemos descubierto que el ovillo espiritual que escondía el "buen salvaje" en su interior no parece ser sino la espuma misma de los detritos morales de la civilización capitalista. ¡Vaya viaje!

Llegados hasta aquí, lo que uno puede preguntarse es qué diablos han estado haciendo hasta ahora los mandamases de la cosa educativa en la Comunidad de Madrid: ¿por qué no han elaborado estos *estándares* antes, ya que no lo hizo el propio Ministerio de Educación cuando debiera haberlo hecho? Nadie, que no fueran los propios profesores de Enseñanza Secundaria (y, por supuesto, un seguramente no pequeño sector *milagroso* de los propios maestros de Enseñanza Primaria, resistentes a las insidiosas presiones de las direcciones escolares y las inspecciones educativas), parece haberse dado cuenta de lo que estaba pasando; nadie con autoridad ejecutiva o legislativa, en todo caso, ha intervenido para parar la estupidez que se ponía de manifiesto a diario en los centros educativos españoles; así, se han dejado perder unos años vitales para muchos miles de escolares, sin que el legislador, o los que tenían el poder en las instituciones educativas, parecieran darse cuenta de la muchedumbre de niños que, año tras año, no estaban aprendiendo lo que debían. ¿A quién hay que pedirle cuentas?

Por cierto, aquí y ahora: ¿les van a exigir las autoridades competentes a los maestros y maestras la enseñanza cabal a todos los alumnos de estos *estándares*? ¿Le van a exigir a la inspección educativa que vele con cuidado para que todos los escolares lleguen a cada final de ciclo habiendo completado con fruto los aprendizajes señalados? ¿Se van a emplear a fondo, sobre todo, con los colegios de los barrios más educativamente deprimidos o más visitados por la inmigración (es decir, los colegios de los barrios en que vive la clase trabajadora más explotada económicamente y más expoliada culturalmente), a fin de que los *estándares* en cuestión sean cubiertos sin mengua ninguna por todos los escolares de esos colegios? Francamente, aunque me gustaría mucho equivocarme, me permito dudar, conociendo el paño de la Consejería de Educación de la Comunidad de Madrid. En todo caso, es de creer que con estos *estándares* la Consejería en cuestión sólo pretende conseguir una mano de obra con algún tipo sustantivo de cualificación necesaria para el mercado de trabajo, y que ese nivel de cualificación puede perfectamente adaptarse a los diversos niveles necesarios para los distintos trabajos, incluidos, por abajo, los abundantes trabajos-basura que el sistema capitalista produce aquí y ahora; por eso, tal vez, esas exigencias en el aprendizaje vayan a estratificarse "por barrios": a tal barrio, tal logro de conocimientos para sus escolares y tales trabajos a su disposición en el mercado.

Por lo demás, el *B.O.C.M.* no habla de otros conocimientos que no sean los de Lengua Castellana y Literatura y los de Matemáticas. Mal asunto, a fe mía. Eso quiere decir que, si esas dos áreas del conocimiento humano estaban poco y mal dispuestas en el inconsútil currículo de Primaria, y por eso han sido consideradas por la Consejería de Educación para este asunto de los *estándares*, las otras, ésas que debieran existir para completar el bagaje cultural previo a la Secundaria, ni siquiera van a tener esa fortuna, seguramente porque los dirigentes educativos de la Comunidad de Madrid no las consideran tan necesarias para sus finalidades mercantiles.

⁵ Por lo demás, el juego, si es colectivo, socializa sin duda en el aprendizaje y respeto de las normas que el grupo se ha dado para realizarlo; se trata, en todo caso, de un juego que se juega en el espacio exterior a aquel en que se produce la transmisión de conocimientos y valores dirigida por los adultos en el proceso educativo.

Sucede, por ejemplo, que hay un área en ese currículo de 1991 que recibe el fantástico nombre de "conocimiento del medio natural, social y cultural". ¿Cómo se come eso? Pues se come de muy mala manera. Hay de todo en ese plato, y de muy difícil guiso y digestión, y, además, todo el material de ese pantagruélico batiburrillo no aparece ordenado por ciclos, sino arrojado sobre el papel para que los propios maestros lo distribuyan en los seis años del *cursus* escolar de la Educación Primaria: serían, sí, *milagrosos* (y *sabios*, por añadidura, en todas las disciplinas implicadas) si lo consiguieran adecuadamente. Se pretende enseñar, además, en términos generales, sin descender al aprendizaje conceptual preciso, sin que exista una sistematización disciplinar, sin que la memoria intervenga para nada, con muchas, muchas actividades prácticas, pero con poco, muy poco fundamento intelectual. Uno mismo se perdería en ese anchamente diverso océano de conocimientos, en que nunca se desciende a las identificaciones conceptuales concretas (en el sentido, por ejemplo, en que sí lo hacen los *estándares* del *B.O.C.M.*, aunque no lo hagan desgraciadamente para esta parte del currículo), y que no encuentran un asidero sistemático, o la concreta ubicación en un paradigma memorizable, para poder hincarle el diente.

No vendría mal aquí recordar que estamos hablando de escolares que todavía no se han hecho con un bagaje de conocimientos ordenado o con unas coordenadas disciplinares mínimas en que poder encajar lo que están tratando de aprender, y que debieran ser conducidos con mucho cuidado, claridad y concisión hacia lo que podríamos llamar, sin ambages, el comienzo de su "amueblamiento" intelectual. De esa forma, incomprensible y lerda, se consigue que una buena porción de los niños españoles cumplan doce años, parece, sin saber los conocimientos básicos acerca de la geografía de España o de Europa o del Mundo; sin tener alguna idea seria de la cronología de los acontecimientos o vicisitudes fundamentales de la historia de su país o del mundo (incluidas, desde luego y sobre todo, las del último siglo); sin haber aprendido nada firme o sistemático acerca de las cuestiones esenciales de la naturaleza o de la sociedad en que viven.

¿Es que acaso esto no es verdad? ¿Por qué la situación a la llegada de nuestros adolescentes a la Enseñanza Secundaria es la que es, la que denuncian sus profesoras y profesores? No se trata de una visión sesgada; se trata de la constatación de un hecho que no se puede ocultar con buenas palabras. Lo cierto es que, si el currículo no es adecuado para los escolares a los que parece destinado, la pedagogía es aún peor. Con una buena relación educativa y unos buenos instrumentos didácticos y pedagógicos, y teniendo claro lo que se trataba de hacer y lo que se trataba de conseguir (es decir, una verdadera educación intelectual y cívico-moral de niñas y niños entre los seis y los doce años), el desastre podría haber sido paliado en alguna forma; sin embargo, la pedagogía en la Primaria, por exigencias del guión logístico, ha redundado a menudo en los aspectos más fundamentalistas (y deletéreos) del currículo. En ese nefasto caldo de cultivo, los maestros resistentes no han podido hacer mucho, a pesar de sus desvelos y sacrificios.

Sólo unos ejemplos. Primero, se dice que la lectura y la escritura han de hacerse a partir de los seis años, porque, presuntamente, los niños no están preparados para ese aprendizaje hasta esa edad⁶; luego, se ponen a contribución medios de aprendizaje que retrasan el conocimiento cabal de la lectura y de la escritura durante años, cuando podría haber sido completada en unos pocos meses. Por otra parte, los conocimientos conceptuales sufren en ese currículo un enflaquecimiento que concuerda efectivamente con la absoluta

⁶ Lev Vigotski identificó los tres años como la edad en que ya se podía empezar a aprender a leer y en que, por tanto, los adultos debían empezar a estimular el aprendizaje del niño en ese sentido (*Pensamiento y lenguaje*, Buenos Aires, La Pléyade, 1985, 71-72). El filólogo Gregorio Salvador advierte de que la edad no puede ser la misma para todas las lenguas escritas, puesto que unas son muy poco fonológicas y otras lo son mucho; así, afirma, el castellano es mucho más fácil, en ese sentido, que el inglés, y eso hace que el comienzo del aprendizaje de la lectura pueda ser en castellano muy anterior (es decir, se pueda producir a los tres años) *El destrozo educativo*, Madrid, Grupo Unisón, 2004, 70-71).

desaparición, en la estimulación pedagógica, de la capacidad de memoria, sustituida por la práctica constante de ejercicios, que, como no puede ser de otra manera, los alumnos suelen realizar en el vacío del desconocimiento⁷. Además, las exigencias de autodisciplina intelectual desaparecen ante la universal sobreabundancia de actividades manuales y mecánicas: se mueven mucho físicamente los alumnos por la clase, pero sus neuronas permanecen inactivas a la espera del santo advenimiento. Entre tanto ejercicio y tanto juego, los "técnicos" de la actividad lúdica se han olvidado de que la actividad por antonomasia en el aprendizaje (o sea, en el estudio) ha de ser la actividad intelectual⁸. Por lo demás, la presunta socialización en la ciudadanía y la tolerancia ha obrado, asimismo, escasos efectos, si es que alguno. Así, ha sucedido lo que tenía que suceder: si no se exigen responsabilidades a los niños por su trabajo o su comportamiento (las propias de su nivel de edad y desarrollo), si no se trata a los niños como sujetos autónomos en formación (dotados de alguna voluntad y cierta capacidad de esfuerzo), entonces, nunca conseguirán llegar a serlo, nunca llegarán a otro sitio que el de la irresponsabilidad, la falta de voluntad y la anomia incivil: estarán preparados para ser sólo consumidores manipulables por la publicidad comercial y los políticos aventureristas; lo dicho: "divertirse hasta morir". En efecto, todo concuerda en ese currículo de 1991: todo lleva hacia el mismo despeñadero.

Miremos hacia el futuro, aunque sea desde este presente que no parece ofrecer ningún asidero. Hay que repensar en serio el currículo de la Educación Primaria, incluido el oculto, y hay que repensar la pedagogía que hay que poner en funcionamiento, que es, sin duda, uno de los instrumentos más insidiosos de producción de currículo oculto. Hay que identificar los fines que se deben alcanzar y hay que identificar los medios para alcanzarlos: el que quiere los fines quiere los medios, y viceversa. Si los medios llevan hacia otro horizonte distinto del que queremos alcanzar, los medios son malos y deben ser sustituidos por otros. Si una buena parte de los alumnos no está consiguiendo ni los conocimientos, ni las capacidades, ni las actitudes, ni los valores que debieran conseguir para arribar a una fructífera socialización, entonces, debemos concluir que el diseño del currículo, tal como se concibió en la LOGSE, y los moldes pedagógicos con que se ha tratado de poner en uso en el aula y para los escolares (es decir, los modos como se está tratando de enseñar esos conocimientos, capacidades, actitudes y valores a los alumnos de la Educación Primaria), son inútiles, no funcionan, deben ser cambiados de inmediato.

Aquí y ahora, es necesario identificar, y no sólo en la Educación Primaria, otro principio educativo, otro modo de enseñar y de organizar el desarrollo de la enseñanza, otro modo de exigir la responsabilidad a los escolares frente a su estudio (si es que ha habido alguno en

⁷ Los alumnos, al llegar a 1º de la ESO (y también después, porque el destrozo previo es difícil de reparar en los años sucesivos) no encuentran ninguna dificultad (o no ven contradicción alguna) en ponerse a hacer los ejercicios de un tema sin haber todavía estudiado (comprender, retener) la teoría que fundamenta la práctica de esos ejercicios. Por el contrario, oponen una resistencia insuperable al propio estudio de esa teoría, y se sorprenden mucho cuando se les hace la observación de que para hacer los ejercicios hay que controlar el conocimiento teórico adecuado, por nimio que sea. Es decir, presentan el perfil de quienes, hasta ese momento, han hecho innumerables ejercicios, y encuentran por eso razonable hacerlos también en Secundaria, pero han estudiado muy poco, y les parece extraño que alguien les proponga semejante rareza. Lo que sucede entonces, a menudo, es que los ejercicios parecen **rellenados** como si se tratara de **acertijos**, dado el desconocimiento por los alumnos de la materia a la que se refieren.

⁸ Es interesante mencionar, a este respecto, que precisamente en el año 1991 (fecha de aparición del malhadado *Currículo*) se publicaba en España la traducción de un libro de Neil Postman (de 1985), provisto de un título y un contenido enteramente ejemplares, *Divertirse hasta morir* (Barcelona, Ediciones de la Tempestad). Todo el libro es ilustrativo de lo que se nos venía encima, pero habría sido bueno que nuestros falsos progresistas de la LOGSE leyeran, al menos, el capítulo dedicado a la educación, "La enseñanza como actividad divertida": puede que se les hubiera atragantado la risa en el alma. Los tres mandamientos que Postman atribuye a la elaboración de programas televisivos se pueden atribuir, también, a lo que (parece que) sucede en muchas aulas aquí y ahora: "No tendrás requisitos previos" (no exigirás ningún conocimiento previo), "No provocarás perplejidad" (no sorprenderás a los alumnos con ideas nuevas), "Evitarás las explicaciones" (no aburrirás a los alumnos tratando de que entiendan lo que no entiendan de antemano) (153-154). Postman concluye: "El nombre más apropiado que podemos dar a una educación sin prerequisites, perplejidad y explicación es *entretenimiento*" (155) (subrayado mío).

los últimos diez o doce años), en fin, otro modo de aprender: es decir, un modo con el que se pueda aprender. En ese sentido, la relación en el interior del aula debe ser otra: una que permita que los alumnos puedan concentrarse en la *atención* a las *explicaciones* del profesor, en el *estudio* personal, en la *reflexión* intelectual: una que les permita **aprender los conocimientos y capacidades intelectuales y los valores cívicos y morales** que van a necesitar para participar como ciudadanos, crítica y autónomamente, en el país en que viven.

Salustiano MARTÍN