

CRISIS 2006

“Por la reconstrucción de la Enseñanza Pública”

Boletín de reflexión del Colectivo Baltasar Gracián

Crisis. (Del lat. *Crisis*) f. Mutación considerable que acaece en una enfermedad, ya sea para mejorarse, ya para agravarse el enfermo.|| 2. Mutación importante en el desarrollo de otros procesos, ya de orden físico, ya históricos o espirituales.|| 3. Juicio que se hace de una cosa después de haberla examinado cuidadosamente.

(DRAE).

Cada uno de los capítulos en que Baltasar Gracián dividió el *Crítico*.

Número 11

www.colectivobgracian.com

Abril 2006

EDITORIAL

La LOE y el relevo ministerial

Sorprende la escasa relevancia mediática que ha tenido el cambio de ministra, incluso reconociendo que se ha efectuado a la sombra de otros de mayor morbo y trascendencia política. Sin embargo, no resulta normal que cesen a un ministro/a justo al día siguiente de aprobarse la ley en que ha puesto su empeño fundamental, y menos aún cuando queda todavía media legislatura para abordar su aplicación y desarrollo normativo.

Tampoco parecen muy convincentes las razones, de valor muy secundario, que aluden a problemas de imagen de la ministra saliente, o las oficialmente dadas de que, una vez culminado exitosamente el primer y doloroso parto, se necesitan nuevos bríos y personas para llevar a buen puerto los proyectos restantes. Si bien figura entre ellos la reforma de la LOU y se considera a la ministra entrante, por su procedencia, toda una experta en temas universitarios, de la misma consideración gozaba la saliente a la que ni siquiera han dejado desarrollar aquello de lo que “más sabía”: los aspectos financieros de las nuevas reformas educativas.

Sin entrar en secretas intenciones del presidente del gobierno o en la pugna interna entre familias de su partido (que ya salieron a la luz en el artículo de César Coll en *El País* del 20 de febrero), habrá que atenerse a los hechos más evidentes y a la declaración de propósitos para entender el calado político del relevo ministerial.

Es cierto que, contrariamente a la prioridad proclamada para la educación tanto en la campaña electoral como en el inicio de la legislatura, el gobierno ha logrado mayores dividendos con otros gestos políticos de menor entidad. Pero difícilmente puede ser achacado a la mejor o peor venta del producto. Es este mismo producto el que ha resultado indigesto por razones diferentes y complementarias: de un lado, la agresiva contestación de las fuerzas más reaccionarias, espoleadas por un PP dispuesto a utilizar cualquier pretexto para desgastar al gobierno, y, de otro, el reflejo timorato de éste que, en busca de un consenso imposible, ha terminado por aprobar una LOE alejada incluso de sus poco ambiciosos propósitos iniciales.

ÍNDICE

EDITORIAL. <i>La LOE y el relevo ministerial</i>	1
<i>El desarme político e ideológico de la izquierda ante la LOE</i> (Fermín Rodríguez)	3
<i>La atención a la diversidad: la otra cara de la comprensividad</i> (María José Navarro)	19
<i>Currículo y pedagogía en la Escuela Primaria. 1. Del currículo de 1991 a los estándares del 2006</i> (Salustiano Martín)	28

Como era de prever, el resultado no ha contentado ni a tirios ni a troyanos, y así lo denunciábamos en el artículo de la primera página de nuestra web “*LOE: el peor de los pactos posibles*”. Desgraciadamente, la redacción final aprobada en el Congreso el 6 de abril no permite modificar ni un ápice la negativa valoración que hicimos en su día, por cuanto se deja, teórica y prácticamente, la puerta más abierta al proceso privatizador de la enseñanza, renunciando de paso a elementos democráticos consustanciales a la Escuela Pública, como es el caso de la laicidad, entre otros.

¿Qué cabe esperar del “nuevo impulso” que la flamante Ministra de Educación, Mercedes Cabrera, dice asumir? Por lo poco visto y oído hasta ahora, algunas incógnitas parecen despejadas, y no para bien. Aparte de las declaraciones de elemental política y cortesía, alabando el trabajo precedente para situar el propio en continuidad, algo se deja traslucir de crítica subliminal a la gestión del equipo anterior y de propósito de la enmienda. En línea con lo que apuntaba Coll en el mencionado artículo, parece que no se ha tenido la habilidad suficiente para evitar el frente de la “guerra escolar” y, ya que puestos a respetar en lo esencial los intereses creados en la educación no se pensaba llegar muy lejos en la reforma, mejor ceder en lo formal y haber llegado al “pacto educativo”, que todos decían desear.

Algo similar se puede desprender de las primeras palabras de la nueva ministra: su objetivo dice ser el de buscar -¡de nuevo!- “un acuerdo con el PP que dé estabilidad a la educación”, y también “con la comunidad educativa y con la Iglesia”, porque “no hay que crear conflictos innecesarios sobre la asignatura de religión”. Con tal política espera lograr “mayor apoyo a los desarrollos de la LOE” que el obtenido por la ley en el parlamento; en esa vía, la reforma pendiente de la LOU debe convertirse en modelo de consenso y del mejor saber hacer del nuevo equipo ministerial. Si a esas intenciones explícitas sumamos la referencia a los consabidos tópicos sobre la “autonomía” de los centros, sobre la importancia relativa de los contenidos en esa “cosa más complicada que es educar” o sobre la necesidad de convencer a los profesores de que “su formación continua tiene que importarles a ellos también” (referencias de cuya traducción práctica tenemos sobrada experiencia), poco margen queda para la ilusión en un cambio de rumbo que abra alguna esperanza para la defensa y recuperación de la Escuela Pública, y sí para mayores muestras de adaptación a las exigencias de los sectores privados y confesionales.

El presente número de *Crisis* continúa recogiendo las aportaciones que distintos miembros del Colectivo venimos haciendo al debate educativo. En “*El desarme político e ideológico de la izquierda ante la LOE*” se hace una revisión al lamentable panorama de las contribuciones aportadas desde posiciones “de izquierda”, supuestamente comprometidas con la defensa de la enseñanza pública. Unos desde su responsabilidad institucional y otros desde la ideológica, han contribuido a neutralizar la resistencia previsible ante la deriva regresiva que han ido adoptando las sucesivas versiones del proyecto de ley. Los otros artículos abordan dos de los problemas fundamentales que arrastra nuestro sistema educativo, tal como quedó pergeñado desde la LOGSE, y sobre los que no hay visos de rectificación en la LOE. “*La atención a la diversidad: la otra cara de la comprensividad*” analiza la amalgama de medidas de “atención a la diversidad” puestas en marcha y su más que discutible eficacia, tanto por su escasa adaptación a los problemas reales como por la formalidad de las soluciones. “*Currículo y pedagogía en la Escuela Primaria*” aborda la indefinición de los objetivos y contenidos básicos de una etapa que se supone funciona razonablemente bien y que, sin embargo, prefigura, en buena medida, los problemas que luego aparecen agudizados en la Secundaria.

EL DESARME POLÍTICO E IDEOLÓGICO DE LA IZQUIERDA ANTE LA LOE

Fermín RODRÍGUEZ

Con la Ley Orgánica de Educación (LOE) aprobada en el Congreso, y el paréntesis obligado por el recambio ministerial, parece amainada la tormenta desatada en su día en torno a un debate que nació viciado desde su inicio. Las tensiones políticas viran hacia otros derroteros ajenos al problema “estratégico” de la educación y, sin descartar que razones de oportunismo político vuelvan a situarlo en primer plano de la confrontación entre gobierno y oposición, es momento de echar una mirada más sosegada sobre las posiciones que han ido haciendo acto de presencia. En particular, merece la pena prestar atención a las muy escasas aparecidas desde los referentes tradicionales de la izquierda, que, para nosotros y desde simples exigencias democráticas, deberían identificarse con la defensa de la educación como bien social y derecho elemental de todo ciudadano. No otro ha sido el horizonte de incontables esfuerzos por hacer realidad una Escuela Pública que, como tal, bajo titularidad y responsabilidad de las administraciones públicas, garantizara el derecho de todos a recibir una educación básica, común, obligatoria, laica y gratuita; y que favoreciera, también, el acceso en igualdad de condiciones a los distintos niveles de formación. Siendo conscientes de todas las revisiones y perversiones que este concepto original ha sufrido, y sin entrar ahora en su discusión, podemos convenir en que ésas connotaciones han establecido siempre una línea divisoria con otros proyectos educativos -de gran predicamento hoy en día y normalmente defendidos desde posiciones neoliberales y/o conservadoras-, basados en la prolongación y perpetuación de las desigualdades económicas y sociales en la enseñanza. Desde el prisma de estas posiciones, han de prevalecer, también en la educación, los objetivos basados en la competitividad y en la vinculación de la enseñanza a las “necesidades económicas”, la “inevitable” diferenciación de ofertas y demandas, la “liberalización” y progresivo desmantelamiento de éste como de otros servicios públicos, para dejarlo, más pronto que tarde, en las “sabias” (e injustas) manos del mercado.

Cabía esperar que, con la LOE de por medio y tratándose de un asunto de particular sensibilidad social, todos los contendientes sacaran sus mejores armas y argumentos. Sin embargo, la impresión más generalizada es que sólo una de las partes ha salido al campo de batalla (¡y con qué ardor e impudicia!), sin hallar respuesta adecuada no sólo por parte del gobierno y la actual mayoría parlamentaria, sino de todos aquellos que hablan y escriben, diciendo asumir la perspectiva de los intereses generales de la ciudadanía. A día de hoy, es obvio que la excesiva polarización en temas como el trato de la religión católica en la escuela y la libre elección de centro, ha otorgado un protagonismo inusitado a sectores cuyos intereses y preocupaciones tienen poco que ver con el derecho democrático de los ciudadanos a la educación y con la mejora de ésta. A lo largo del debate, de las sucesivas propuestas y contrapropuestas, hemos podido observar cómo la falta de audacia inicial del gobierno y su posterior pusilanimidad se han ido traduciendo en continuos retrocesos y concesiones ante la vociferante reacción conservadora. Pero, era justo esperar la intermediación de otras fuerzas sociales y, sobre todo, de los profesionales y “expertos” en educación que, en principio, estaban obligados a un análisis más serio de la nueva ley y a tomar una postura decidida a favor de los cambios de fondo que la enseñanza pública necesita. Vana esperanza. Salvo contados casos, hemos de constatar que la mayoría de las posiciones, con cierta trascendencia social y mediática, no han contribuido sino a incrementar la confusión y decepción que el propio proyecto gubernamental había provocado.

Evidentemente, como era previsible, las razones esgrimidas, tanto por los promotores de la LOE como por los sectores vinculados al PP y a la Iglesia, han tenido más visos de propaganda

política que de auténtico debate educativo. El lenguaje artificialmente crispado, la invocación solemne de los principios y el abusivo recurso a burdas descalificaciones del oponente, han logrado desviar la atención, en buena parte, hacia aspectos secundarios o interesadamente desfigurados de la ley (el porcentaje ya prefijado de enseñanzas comunes, el número de asignaturas suspensas para repetir curso, la evaluación o no de la asignatura de religión, los requisitos más o menos formales de los conciertos, las condiciones nunca respetadas de escolarización y distribución de alumnos, la frecuencia con que unos u otros aluden –sin mayores consecuencias– a tópicos como “calidad”, “disciplina”, “fracaso escolar”, “protagonismo del profesorado”, etc.). En su momento hicimos nuestro propio análisis sobre lo que de sustancial o intrascendente había en el proyecto de ley¹, y continúa en la primera página de nuestra web, bajo el título de “El peor de los pactos posibles”², la opinión que nos merece el resultado final de los pacatos propósitos del Ministerio de Educación y los verdaderos intereses en juego detrás del doble lenguaje utilizado por la derecha y la jerarquía eclesiástica. Pero también nos parece relevante hacer una breve reseña de las reflexiones y aportaciones hechas al debate desde personas y organizaciones que, en principio, no debían constreñirse al simple alineamiento con las posiciones del gobierno o de la oposición.

1.- AUSENCIA DE INDEPENDENCIA POLÍTICA Y SINDICAL

Aunque la nueva ley haya obtenido, finalmente, el respaldo de casi todo el arco parlamentario, excepción hecha del PP, las vacilaciones y los “a pesar de” son la tónica general en los endeble argumentos aducidos por las distintas formaciones que le han prestado apoyo o han permitido su aprobación.

No es de extrañar que, ante las ostensibles concesiones hechas a la enseñanza privada y a la Iglesia, el portavoz del PSOE en la comisión de educación, Raimundo Bernal, trate de embellecerlas o, al menos, justificarlas como inevitables. Por una parte, viene a decir que, si el *“objetivo es responder a las demandas sociales sobre el sistema educativo... no se puede hablar de concesiones, sino de respuesta a las características de una formación del siglo XXI”*. Y, según parece, esas características del siglo XXI deben identificarse con la liberalización, privatización y subordinación de la educación a las leyes del mercado, pues en esa línea se han movido las “demandas sociales” planteadas por los sectores más reaccionarios que han salido a la calle para presionar a un gobierno “receptivo” y débil. Finalmente, reconoce que *“siendo la estabilidad de la educación una exigencia social se ha puesto una parte importante del proceso (parlamentario) al servicio de esta finalidad”*³. Para entendernos: las exigencias sociales de la educación han sido en buena parte sacrificadas a otra pretendida exigencia social y/o política de “estabilidad” que, además, nadie garantiza. No el mayor partido de la oposición, desde luego, a tenor de las intenciones expresadas.

Menos comprensible resulta que la portavoz de Izquierda Unida, Carme García Suárez, sin vinculación directa con el gobierno, se atenga al mismo guión y trate de contagiarnos su optimismo diciendo que *“la LOE consolida y da garantías de continuidad a la educación pública”*, cuando más bien la discusión y las enmiendas se han centrado en dar garantías a la enseñanza privada y a la Iglesia. Su resistencia a hablar de “concesiones” resulta aún más vergonzosa: *“más que concesiones preferiría hablar de renuncias entendiendo que, en aras del consenso y del diálogo, para hacer posible un proyecto de ley con garantías de futuro, todos los*

¹ Crisis nº 9, junio-2005: “Ante la nueva reforma: Lo sustantivo y lo adjetivo en el anteproyecto de LOE”.

www.colectivobgracian.com.

² Ver también en www.colectivobgracian.com.

³ Respuestas, como las siguientes, recogidas en la revista de FETE-UGT *Trabajadores de la Enseñanza* nº 73, enero-febrero de 2006.

*grupos debemos dejar aparcadas algunas de nuestras aspiraciones. Las más importantes, sin duda, ha sido la renuncia a la escuela laica y que la coeducación sea un criterio excluyente, en caso de no cumplirse, para la renovación de los conciertos”*⁴. Aunque en la ley que ha salido del trámite parlamentario existen muchas otras “renuncias” de gran calado, no son menores las reconocidas y asumidas por una parlamentaria de “izquierdas”. Y no sólo desde el punto ideológico, pues lo que se esconde detrás es una claudicación en toda regla ante poderes fácticos de la vieja herencia franquista, que siguen haciendo prevalecer sus intereses “espirituales” y materiales, totalmente contrarios a los derechos democráticos e incompatibles con la existencia de una verdadera Escuela Pública.

En cuanto al portavoz de Esquerra Republicana de Catalunya, Francesc Canet, la muy respetable (en otros aspectos) vocación nacionalista se traduce en este caso, y en asunto tan trascendental, en miopía provinciana. Dejando como brindis al sol la invocación republicana al laicismo y la referencia común a las mayores necesidades de financiación y de mejoras para el profesorado, su principal retranca por el voto positivo otorgado a la LOE, es no haber obtenido *“la competencia de las comunidades autónomas en las enseñanzas que no conducen a la obtención de títulos académicos y profesionales, como educación infantil, formación de adultos, enseñanzas de idiomas...”*, *“un currículo más abierto, de modo que el Estado fijase sólo los mínimos para cada etapa y las comunidades desarrollasen estos objetivos”* y *“en materia de función pública docente, un sistema de acceso y transitorio con más competencias para las comunidades autónomas”*⁵. Es decir, nimiedades que, sin embargo, manifiestan un menosprecio de los contenidos fundamentales de la LOE. Nada parece importar lo que de avance o retroceso implique, para el ejercicio ciudadano del derecho efectivo a la educación, la prolongación de situaciones e intereses inaceptables desde el punto de vista democrático. La preocupación prioritaria, y casi exclusiva, se centra en determinar el peso que a unos u otros corresponde para su aplicación.

En todo caso, la parcialidad de que pueden hacer gala políticos atados a pactos parlamentarios o a una estrecha visión nacionalista, no haría sino subrayar el papel fundamental que cumple a los sindicatos para representar la unidad de los intereses de los trabajadores, con total independencia de los que puedan guiar a gobiernos y partidos, así como para defender la igualdad de derechos por encima de cualquier parcelación territorial que se ponga como pretexto para negarlos o limitarlos.

Sin embargo, a partir de la recepción ofrecida por Zapatero el 22 de noviembre en la Moncloa a las organizaciones sindicales y sociales que dicen defender lo público (para compensar el protagonismo dispensado con anterioridad a los sectores privados y confesionales), hemos asistido a una entrega con armas y bagajes a la causa gubernamental, dejando para no se sabe cuándo las exigencias que hasta ese momento se habían atrevido, aun de forma muy tibia, a plantear.

Resulta más que sospechoso el apoyo “crítico” al proyecto de ley (muy poco crítico, por cierto), manifestado a partir de unos raquíticos acuerdos firmados a toda prisa por el MEC con los sindicatos, donde predominan las promesas sobre las realidades. Apoyo en el que se han aunado tanto los sindicatos “de clase” CCOO y UGT, como los autodenominados “profesionales” e “independientes”, y ha contado con la aquiescencia, entre otras, de la asociación “progresista” de padres y madres de alumnos CEAPA. No puede sino parecernos sorprendente el giro adoptado por muchas de estas organizaciones, que han venido participando en las “Plataformas en defensa de la Escuela Pública” contra la política educativa de los gobiernos del PP, por sus concesiones a los intereses clericales y privatizadores. Ahora, sin que se pueda constatar un cambio de rumbo y

⁴ Ibidem.

⁵ Ibidem.

sí una más que previsible continuidad de lo mismo o parecido, dan por buenas las simples declaraciones de intenciones, proclaman que la Escuela Pública ya no está en peligro (hablan, por tanto, de disolver dichas plataformas) y cierran filas con el Ministerio de Educación y su paniaguada ley que, “en la intimidad”, nadie dice hacer suya.

Justo cuando, ante la ofensiva de la derecha y los pasos atrás dados por el gobierno respecto a sus ambiguas propuestas iniciales, era más necesaria una posición de firme defensa de la enseñanza pública, parecen haber perdido todos la voz. Desgraciadamente, la actitud ha sido de suicida complacencia con una LOE, que consagra la filosofía y posiciones avanzadas por la enseñanza privada, para dejar en el acaso las presuntas mejoras para la enseñanza pública.

La insistencia en el objetivo de un imposible “pacto educativo”, que aunara los intereses de todos los sectores presentes en la enseñanza, se ha traducido en auténtica parálisis y negativa a organizar la movilización de la inmensa mayoría, cuyo porvenir y el de sus hijos depende, entre otras cosas, de la preservación de una sólida enseñanza pública de calidad. Muy al contrario, se han derrochado esfuerzos para tratar de convencernos a todos (y a sus propias bases, en primer lugar) de los “importantes avances” recogidos en la LOE, para justificar el aval gratuitamente (¿?) otorgado. Citan, entre otras mejoras de menor consideración, una mayor financiación para todos los sectores (de los conciertos y su ampliación, en particular); nuevas medidas sobre fracaso escolar y diversidad (de incierta eficacia, sin modificar el panorama actual); recuperación parcial de formulaciones de la LOGSE frente a las pretensiones, aún más antidemocráticas, de la LOCE, respecto a consejos escolares, elección de directores, cuerpos docentes y promoción,... Aunque les resulta inevitable reconocer “limitaciones” e “insuficiencias” en la nueva ley, y ciertos peligros en algunas concesiones a la enseñanza privada y confesional, pretenden minimizarlas, haciendo prevalecer un infundado optimismo sobre las posibilidades de superación a la hora de concretar y desarrollar en posteriores decretos las muchas ambigüedades y simples declaraciones de buena voluntad en ella contenidas.

Si, en un principio, los dirigentes sindicales manifestaron ciertas reticencias por la poca atención dispensada al profesorado y el frío escepticismo con que éste acogió el anteproyecto de ley, parece que el Acuerdo Básico firmado con el Ministerio de Educación el 20 de octubre pasado, con etéreas promesas y nimias mejoras sociolaborales para el profesorado de la pública y de la concertada, fue más que suficiente para respaldar de forma incondicional, y por adelantado, lo que resultara ser, al final del trayecto, la nueva ley de educación. Con esta actitud de entreguismo, repetida con frecuencia y con todo tipo de gobiernos, a nadie debe extrañar que, desde la ya lejana huelga de 1987 (rota al final por los propios convocantes), no hayamos vuelto a conocer una movilización unitaria y masiva del profesorado. La ambigüedad y vacilación constantes, so pretexto de atender exigencias de sus afiliados en una y otra red, bs ha llevado a buscar un imposible “equilibrio” entre enseñanza pública y privada, confundiendo y contraponiendo la defensa obligada de las condiciones laborales de cualquier trabajador, allí donde esté, con la no menos necesaria de las conquistas sociales y servicios públicos que atañen al conjunto de los ciudadanos.

En las actuales circunstancias, su discurso suena más confuso y falto de credibilidad que nunca. El Secretario General de Enseñanza de CC.OO. empieza por reafirmar los principios: “*no se podía partir de posiciones maximalistas,... (pero) tampoco en aras del consenso se puede renunciar a todo; a este respecto nunca estaremos por un consenso que perpetúe las diferencias o que configure dos redes educativas de diferente calidad, igualdad y gratuidad, que implique la práctica confesionalidad de la enseñanza...*”. Pero a renglón seguido, pasa un tupido velo sobre aspectos esenciales pactados por el gobierno con el sector privado y confesional, que garantizan la perpetuación e incremento de esas diferencias, para “*considerar positivos todos los aspectos que*

en buena medida han sido resultado de nuestro trabajo sindical”⁶, y, finalmente, para apoyar el conjunto de la ley. En su comparecencia parlamentaria, realizada al comienzo de la discusión de la ley en el Congreso, aparte de reclamar su papel protagonista en la persecución del “Pacto de Estado por la Educación”⁷, decía que, aunque insuficiente, valoraban la nueva ley como “un avance positivo, porque es una Ley de consenso, nada doctrinal, que recoge parte de las propuestas presentadas por las Comunidades Autónomas, por las distintas organizaciones del Pacto Educativo y, especialmente, por CC.OO., que sitúa propuestas importantes y viables recogidas tanto en la LOGSE como en la LOCE”. Increíble amalgama de referencias que, como hemos podido comprobar, terminan por restar más que sumar. En términos muy parecidos se expresaba el Secretario General de FETE-UGT, que basaba su apreciación igualmente positiva en que “representa un importante avance cualitativo en el sistema educativo de nuestro país; contiene planteamientos pedagógicos razonables, principalmente en las medidas de refuerzo educativo, en la organización de la Educación Secundaria Obligatoria, en la educación en valores y en la autonomía organizativa en las medidas de atención a la diversidad; incluye, además, aspectos importantes referidos al proceso de matriculación, con la creación de comisiones de garantías que garantizarán una distribución equilibrada de los alumnos en los centros sostenidos con fondos públicos”⁸. Conscientes de que se está vendiendo humo, en otros momentos manifiestan su temor de que, con la redacción final de la LOE, las únicas garantías sean las obtenidas por la enseñanza privada y concertada para continuar haciendo lo mismo que hasta ahora les ha permitido crecer y competir ventajosamente con la pública. Pero ahí se queda todo y la parálisis sigue predominando.

Si en algún momento parecía mostrarse más combativa la presidenta de CEAPA, Lola Abelló, tal como podía desprenderse de las propuestas, presentadas a Zapatero el 22 de noviembre en La Moncloa, relativas a condiciones de igualdad en la enseñanza, escolarización equitativa de los alumnos, control de los conciertos, laicismo en la escuela..., el repliegue ahora es manifiesto. Tras la conversión general acontecida en dicha reunión, y tras prometer todos los presentes su aval a la nueva ley, también su discurso ha bajado mucho de tono, incluso de cara a la galería. Ante el temor de que nuevas enmiendas (y su aceptación comprensiva por el gobierno) terminasen por eliminar todo control público sobre la privada concertada, decía conformarse con que, siquiera formalmente, se mantuviera un representante de los ayuntamientos en sus consejos escolares, sabiendo, como todos sabemos, su nula incidencia en las libres y soberanas decisiones tomadas por los directores de esos centros.

Tampoco han mostrado mayor independencia, respecto del gobierno o de las patronales del sector privado, los demás sindicatos y asociaciones que se llaman a sí mismos “independientes”. La dependencia económica, y por tanto política, respecto a todo tipo de gobiernos e instituciones, aceptada desde hace mucho por unos y otros, los ata de pies y manos, incapacitándolos para defender los intereses de los sectores sociales que dicen representar. Aún más lejos les queda una perspectiva que contemple un asunto como la educación en su dimensión ciudadana y en su gran trascendencia para el porvenir democrático del país. Pese a que todos han aprendido a usar y abusar de la retórica para encubrir el bajo vuelo de los intereses que a veces les mueven, da la impresión de que bastan cuatro migajas para que algunos se den por satisfechos.

2.- RADICALIDAD VERBAL Y CESIÓN EN TODA LA LÍNEA

⁶ Ver “T.E.”, revista de CC.OO de enseñanza, en particular el nº 269, de enero de 2006, y la intervención parlamentaria completa, en www.fe.ccoo.es.

⁷ Finalmente conseguido en Cataluña, pero malogrado a nivel estatal, pese a sus denodados esfuerzos por continuar en la senda marcada por el “consenso”, de infausta memoria, alcanzado entre todos los “agentes sociales” (izquierda y derecha, pública y privada) en torno al documento patrocinado en 1997 por el jesuita José María Martín Patino.

⁸ Ver diversas declaraciones y valoraciones sobre la LOE en “Trabajadores de la Enseñanza” de FETE-UGT y en las páginas web <http://www.fete.ugt.org> y <http://fete.ugt.org/madrid/>.

Otra cosa cabía esperar en el ámbito más directamente profesional, cuando menos de sociólogos y “expertos” de la educación habituales en los medios de comunicación y revistas especializadas, que hacen ostentación de su independencia política e ideológica. Sin embargo, también aquí han predominado las posiciones de confusión y huida ante los problemas fundamentales. Por su mayor doblez y turbias disquisiciones, que contribuyen a desarmar cualquier intento de confrontación con lo que la LOE representa, merece la pena prestarles una atención específica, sobre todo a quienes se presentan revestidos de la autoridad que otorgaría una pretendida distancia crítica y una presunta observación objetiva de lo que está aconteciendo en la enseñanza. Conocedores, como no podía ser de otro modo, de los procesos presentes de desmantelamiento y destrucción de lo que de conquista social aún queda en los sistemas públicos de educación, no se sabe qué nublado mental ha inclinado a buena parte de ellos a buscar soluciones extrañas, bajo el denominador común de una escapada hacia el más puro idealismo. En definitiva, todos terminan eludiendo el problema clave de la supeditación del derecho democrático de la educación a los intereses privados, que nadie parece cuestionar, proponiendo toda suerte de ocurrencias teóricas, sin ninguna consecuencia práctica que pueda atentar contra ellos.

Ya nos resultó sorprendente la comunicación que hizo el sociólogo **Ignacio Fernández de Castro** (habitualmente encuadrado en posiciones de la izquierda tradicional) en las jornadas del Foro Ibérico de la Educación celebrado en Córdoba del 26 al 30 del pasado octubre⁹. Partiendo de una lúcida denuncia de los ejes neoliberales sobre los que progresan, a la par, mercantilización y privatización de la enseñanza, termina en conclusiones, que no por peregrinas resultan ser inocentes en el panorama actual y en la discusión que nos ocupa. Conclusiones que, él mismo dice, *“supone[n] una profunda modificación de las actitudes y teorizaciones que la izquierda tiene sobre lo público y lo privado”*.

Efectivamente, tras señalar el “desconcierto” que produce en los análisis el hecho de que los “conciertos” del Estado con entidades privadas permitan a éstas decir que ofrecen enseñanza pública -por el mero hecho de ser la educación un servicio para todos- y reclamar su derecho a ser subvencionadas, termina diciendo algo tan novedoso como lo siguiente, que merece ser reproducido: *“la condición de públicos de los centros de enseñanza, pienso, no depende de la titularidad institucional de los centros, ni tampoco de que la enseñanza que impartan sea para todos y gratuita, ya que pienso que hoy se manifiesta una condición que afecta a cualquier colectivo de miembros de la sociedad, sean públicos o privados, y por ello, a los centros de enseñanza y al sistema educativo”*. ¿Cuál es esa condición común que a todos iguala? Ésta: *“que todos los miembros adultos de la sociedad sean sujetos responsables de sus vidas... lo que supone que todos los colectivos, incluido el sistema y los centros de enseñanza tienen que llegar a ser plenamente democráticos, conformando así un “nosotros”... La enseñanza para todos, la organización democrática del sistema y de los centros de enseñanza y el objetivo del desarrollo pleno de la personalidad de los alumnos aceptando su diversidad para que alcancen así la condición de sujetos conscientes de sus propias vidas, más que la titularidad institucional, pienso que son las condiciones necesarias para definir hoy, para buscar que se realice mañana el carácter público del sistema de enseñanza”*. (¿?)

En realidad, no son afirmaciones tan novedosas y exclusivas, puesto que se inscriben en un discurso crecientemente ambivalente y revisionista entre quienes, a partir de la frustración de muchas aspiraciones democráticas por exigencias del guión de la llamada “transición”, han buscado cobijo a la sombra de lo “políticamente correcto”, incluida la versión de los gobiernos socialistas. En este caso, además de ser desarrollado el tema en un libro anterior de este mismo autor, escrito al alimón con un conocido representante de los movimientos de renovación

⁹ Fernández de Castro, Ignacio: “Mercantilización y privatización de la educación”. Comunicación presentada en la mesa redonda del día 29 de octubre en el Foro Ibérico de la Educación: www.fsipe.org

pedagógica¹⁰, ya los susodichos MRPs, cuando allá por los años 80 el primer gobierno socialista decidió no sólo legalizar los conciertos con la enseñanza privada sino otorgarles un cierto carácter “público” (porque públicos eran los fondos con los que se le subvencionaba y el servicio que se les delegaba), terminaron por aceptar los hechos consumados y renunciar, en buena parte, a las connotaciones sobre las que se había cimentado la defensa de la Escuela Pública en la lucha contra el último franquismo. Desde entonces, el invento más socorrido ha sido la redefinición del carácter “público” de la enseñanza que, al no identificarse con lo simplemente estatal, sus características pudieran igualmente ser cumplidas por algún tipo de enseñanza privada “comprometida” con los postulados pedagógicos y de participación democrática, de tan común aceptación a la salida de cuarenta años de nacionalcatolicismo, y que, en definitiva y sin hacer juicio de intenciones, no pueden negarse a ningún tipo de centro privado.

Pero, si no queremos pecar de ingenuos, constatando que la mercantilización de la enseñanza lleva aparejada la privatización creciente del sistema y el incremento de las desigualdades, fruto de la diferenciación de ofertas y demandas propias del *cuasimercado* en que se quiere convertir la enseñanza, ¿cómo es posible que la titularidad de los centros carezca de relevancia con tal de que se avengan a una organización más o menos democrática del centro y se propongan el desarrollo de la personalidad de los alumnos, cosas que, al menos formalmente, todos los sectores implicados en la educación dicen perseguir? ¿Cómo se entiende que un sociólogo de tan larga trayectoria no sea capaz de apreciar las fracturas ya existentes, y en claro aumento entre las diferentes redes de enseñanza y entre los distintos centros de cada una de ellas, que niegan de raíz la existencia y posibilidad de un marco democrático, que permita ejercer, por igual, el derecho a la educación? Sólo el más puro idealismo, en la peor de sus acepciones de ignorar la realidad para no hacerle frente, puede explicar esa “oportuna” desviación de la mirada hacia objetivos tan inconcretos que pueden convivir, como ya estamos acostumbrados, con situaciones muy diferentes y contradictorias.

A estas alturas del delirio no nos puede extrañar que Fernández de Castro termine su alegato señalando como “objetivos estratégicos” contra la mercantilización de la enseñanza: *“Primero, la necesidad de que se suprima el mercado de trabajo, es decir que dejen de considerarse mercancías las personas o algunas de sus capacidades tal como la fuerza de trabajo..., el segundo, parece necesario que todas las relaciones entre personas...tanto las relaciones públicas como privadas, sean plenamente democráticas”* (¡!). Hay que reconocer que tales aspiraciones son compartidas por tantos otros que no creemos vivir en el mejor de los mundos posibles, que el sistema capitalista o, si se quiere, el eufemismo “economía de mercado”, es continua fuente de explotación e injusticia, desigualdades cada vez más profundas y destrucción de bienes y personas,... y por eso queremos cambiarlo. Pero, como decía el viejo Carlos Marx, no basta con invocar a diario la necesidad de una revolución social y política para que llegue por sí sola, y nos libre de la tenaz y larga lucha por hacerla posible. El Sr. Fernández de Castro no debe ignorar que *“suprimir el mercado de trabajo y la consideración de las personas como mercancías”* sólo es posible en un sistema social muy distinto del capitalista y dada la ineludible abolición de la propiedad privada de los grandes medios de producción, base del dominio de unos hombres (los menos) sobre otros (los más). Pero, mientras domine la “economía de mercado” y su lógica del máximo beneficio para quienes lo manejan, no podemos ignorar que los trabajadores (y nuestra fuerza de trabajo) somos mercancías, que ese es nuestro lugar y nuestro valor dentro del sistema capitalista. Por eso, en la lucha del movimiento obrero por hacer efectivos y sin limitaciones los derechos formalmente reconocidos a todos, como la educación, también ha sido ésta reivindicada como derecho a la formación, al reconocimiento laboral de titulaciones y cualificaciones, justamente para vender a más alto precio su fuerza de trabajo. Sólo la pelea cotidiana por la igualdad de derechos y el esfuerzo organizado de la inmensa mayoría por

¹⁰ Fernández de Castro, Ignacio y Rogero, Julio: *Escuela pública. Democracia y poder*. Miño y Dávila Editores, Buenos Aires y Madrid, 2001.

defenderlos nos puede acercar a un sistema social en el que, librados de las relaciones impuestas por la propiedad privada de los bienes que pertenecen a toda la humanidad, dejemos de ser meras mercancías y podamos desarrollarnos como personas iguales y libres, permitiendo así que “tanto las relaciones públicas como privadas, sean plenamente democráticas”, como quiere nuestro sociólogo.

Plantear aparentes salidas “radicales”, que sólo pueden tener realización en otro tipo de sociedad, a la que con toda razón muchos aspiramos, es obviar las tareas presentes y las condiciones que pueden hacerla posible; entre otras, el empeño por impedir la pérdida de conquistas sociales y derechos comunes reconocidos, siempre en peligro de retroceso y desaparición si terminan por verse subordinados a los intereses económicos e ideológicos de la minoría que detenta el poder y la propiedad, incompatibles con el desarrollo de unas relaciones, públicas y privadas, verdaderamente democráticas. En el caso de la educación, ¿cómo cabe pensar en la ficción de un sistema divisor y discriminador poblado de pequeñas islas-centros donde reina una idílica democracia y se desarrolla personal y felizmente el nuevo “buen salvaje”? Si consideraciones tan elementales no son desconocidas para Fernández de Castro, no podemos entender tales dislates sino bajo el propósito indisimulado que, como luego veremos, comparte con muchos de nuestro prohombres “de izquierda”, empeñados en proponer las más imaginativas soluciones a la situación presente de la escuela pública, con tal de dar por bueno, o dejar aparcado, el hecho decisivo de la creciente privatización de la enseñanza, realizada además en gran medida con dineros públicos.

Podemos entender el desánimo de algunos, o el fatalismo de otros, que piensan que no hay arreglo posible, ni manera de echar atrás lo que ningún gobierno ha tenido voluntad de hacer. Con ellos podemos discutir de lo que está en nuestras manos y de lo que no está, al día de hoy. Pero lo verdaderamente grave es la postura de quienes pretenden ocultar la realidad de las cosas y desviar la atención hacia “horizontes lejanos” inaprensibles, mientras los elementos determinantes del sistema educativo (su división en redes diferenciadas en cuanto a recursos, tipo de alumnos y objetivos perseguidos, la efectiva y real segregación de quienes pueden llegar a niveles superiores de formación y quienes en modo alguno podrán acceder a ellos, la depauperación de la formación accesible para los más,...) no sólo permanecen intactos, sino que se les abre una perspectiva de mayor y más acelerado desarrollo en la misma dirección.

Aunque con distintos matices, muy parecidas resultan ser a la postre las fintas toreras, con las que otros conocidos “expertos” tratan de sortear la piedra de toque para enjuiciar la bondad de las reformas educativas: si frenan o, por el contrario, alientan la dinámica privatizadora, cuyo horizonte no es otro que el desmantelamiento de los sistemas públicos de educación.

Jaume Carbonell¹¹, director de la veterana Revista de Pedagogía (abanderada de los Movimientos de Renovación Pedagógica), representa un claro ejemplo en la vía que hace tiempo iniciada de revisar el concepto de Escuela Pública, para hacerlo compatible con la aceptación en los hechos de una doble red de centros, concertados y públicos, financiados con los presupuestos estatales, que no presentaría otro problema que el de su adhesión al ideal de escuela participativa y democrática, oasis capaz de crecer por voluntad propia en el más árido de los desiertos antidemocráticos. Bajo el lema de “*hacer más pública la escuela pública*”, se obvia la titularidad de los centros y se desplaza el problema al impulso de un “nuevo modelo”, en el que la recuperación de espacio público se centra en el protagonismo de los “actores sociales” y de la “comunidad educativa”, frente a la “*intervención burocrática y controladora del Estado*” (¿?). En contraposición al modelo de “*escuela estatal*”, que él caracteriza como “*transmisora de la ideología de los macropoderes, centralista, intervencionista, uniforme, burocratizada y funcionarizada*”, y frente al modelo de “*escuela estatal corporativa*”, donde predomina la

¹¹ Carbonell, Jaume: *Notas para el debate sobre la Escuela Pública*. Artículo publicado en el Foro por la Educación Pública, animado por Mariano Fernández Enguita desde la Universidad de Salamanca: www.demos.usal.es.

“balcanización, segmentación, insolidaridad y desconfianza entre los actores de la comunidad escolar..., donde el profesorado domina, en clave funcionarial, hace dejación de funciones y privatiza el espacio público de la enseñanza”, propone el modelo de “escuela pública comunitaria”. En ella, “el poder reside en la comunidad, en el pueblo o sociedad civil”, de ahí que el acento se ponga en recuperar “la participación democrática de profesores, alumnos, familias y otros agentes sociales y culturales”, haciendo así de la escuela un espacio público, donde “todos, sin exclusión, pueden intervenir como iguales”.

Aparte de constatar, una vez más, la fobia declarada de los “divinos” reformadores, ajenos a las aulas, hacia el profesorado de a pie, cabe destacar la insistencia en la falsa extrapolación de la igualdad democrática en el disfrute de los derechos políticos y civiles a una presunta *“igualdad de intervención”* en el marco escolar, donde las funciones (de instituciones, profesores, alumnos y padres) están, o deben estar, claramente diferenciadas. Curiosamente, en la relación de los seis *“rasgos o atributos de la escuela pública comunitaria”* (integradora, plural, innovadora, autónoma, comprometida y articuladora de los distintos espacios educativos), no sólo vemos recuperado el lenguaje con que se adornó una LOGSE que ha contribuido a configurar un panorama totalmente contrario a los principios proclamados, sino también formulaciones ambivalentes muy similares a las que hoy utilizan los organismos internacionales (Comisión Europea, Mesa Redonda de los Industriales Europeos, OCDE,...) que, con pretextos de innovación y modernización de los sistemas educativos, ponen en cuestión la propia existencia del marco escolar público y la función del profesorado.

En el caso de **César Cascante**¹², profesor de la Universidad de Oviedo, tras hacer una descripción precisa de los discursos liberal y neoliberal en el ámbito educativo, así como sobre los conceptos esencialistas sobre los que se asientan (reflejo de sus intereses), halla la solución a todos los males presentes en la introducción dentro de la escuela de un *“discurso postcrítico”*, como *“convivencia de discursos, sin ninguno dominante”*, haciendo de la escuela *“un nudo de la red democrática,... donde todo es posible”*. También aquí, la democracia participativa en la institución escolar puede obrar el milagro de *“desnaturalizar los discursos dominantes”* y hacer posible la *diferencia*. Por supuesto, la impotencia del relativismo nihilista característico del “pensamiento débil” y “postmoderno” no es obstáculo para atreverse a borrar del mapa y por sorpresa los intereses materiales, concretos y contrarios, que hay detrás de los discursos, como tampoco lo es para imaginar “nudos democráticos” (“burbujas” asépticas, se los podría llamar), al margen de las condiciones económicas, sociales y políticas generales, o, si se quiere, bajando a un terreno más próximo, al margen de la estructura y objetivos que confieren al sistema educativo quienes detentan el poder de decisión. Nada por aquí, nada por allí, ¡viva la magia!

Mariano Fernández Enguita¹³, más incisivo sobre la deriva segregadora y contraria a la necesaria cohesión social que alimenta la división de nuestro sistema educativo en una triple red de centros (privada, concertada y estatal), propone como objetivo *“hacer converger estas redes hacia un punto en que cada centro tenga que corresponsabilizarse de la educación como servicio público, y cada profesor del servicio ofrecido por su centro en particular”*. Reconoce que fue la LODE socialista la que consagró esa triple red, para él *“una forma inteligente y políticamente oportuna para cerrar en el ámbito escolar el viejo conflicto de las dos Españas”*. Curiosa forma de ensalzar lo que muchos hemos calificado de claudicación vergonzosa para plegarse, como en tantos otros ámbitos, a los intereses creados en la España de la reacción clerical y franquista, ante cuyo altar se han sacrificado la lucha y las aspiraciones democráticas levantadas a lo largo de muchos años. Sin embargo, confiesa que esa “oportuna” solución de entonces se puede convertir en el problema de hoy: las desigualdades entre los centros, la confusión entre bien público y bien privado, el uso sectario de lo público por las confesiones religiosas, ... Si no se quiere cuestionar

¹² Cascante, César: *¿Qué escuela? ¿Para qué sociedad?*. Ibidem.

¹³ Fernández Enguita, Mariano: *Converger hacia un servicio público unificado*. Ibidem.

la existencia de esas redes diversificadas, las soluciones tendrán que buscarse en otras esferas (o estratosferas): hay que buscar cómo “favorecer la cohesión social”. Para ello, nada mejor que una “educación solidaria”. Ya se sabe, pueden existir grandes y crecientes diferencias entre unos y otros centros, en la formación de unos y otros alumnos, en las posibilidades reales que social y laboralmente se les abren, pero siempre nos quedará... si no París, la siempre socorrida “formación en valores”: a los jóvenes que se ven marginados o condenados a niveles de escasa cualificación y, por tanto, a empleos precarios, les daremos buenos consejos para que sean ejemplares y resignados ciudadanos.

Ya que nadie piensa en revertir el proceso de crecimiento de los conciertos y subvenciones, mejor una huida hacia delante: “dotar a los concertados en paridad con los estatales” (algo que no deja de pedir la patronal privada), para luego exigirles condiciones, como la admisión de todo tipo de alumnos, no discriminación, etc. (todas esas que sabemos de antemano que van a seguir incumpliendo, como siempre, sin mayores consecuencias). Siempre cabe un raptó de originalidad, y, así, nuestro querido Fdez. Enguita termina sugiriendo que a los centros concertados que no respondan a lo exigido se les podría castigar con un “impuesto de incivismo”, o que se podrían combinar medidas que incentiven la acogida de alumnos no deseados con becas, mientras se grava a los escogidos con una *sobretasa* (¿?).

Por último, para no extendernos en más ejemplos de lo mismo o parecido, cerramos esta referencia a las actitudes complacientes con el panorama educativo que nos lega la LOE, con el catedrático de Política de la Educación en la UNED, **Manuel de Puelles**¹⁴. Tras lamentar que se malograra el “pacto social por la educación”, cuando parecía estar al alcance de la mano, y aún haya resultado ser más difícil el consenso político total por la oposición cerril del PP, cree que la LOE ha logrado un grado de consenso suficiente para configurarse “como marco básico común que puede garantizar la estabilidad y la vertebración del sistema educativo”. Además de impulsar un conjunto de medidas para subsanar los problemas detectados con la aplicación de las anteriores reformas, le parece un dato diferenciador positivo la existencia de una memoria económica que asegura los recursos imprescindibles para su aplicación. Pero resalta como mérito más notable “la conciliación de la libertad de elección de centro docente... con el deber de las Administraciones de realizar la programación general de la enseñanza... ello ha supuesto abordar la compleja cuestión de la doble red de centros escolares sostenidos con fondos públicos, ofreciendo una vía que implique la complementariedad de las redes y no su antagonismo”. Piensa que este trabajoso consenso, como ϕ fue en su día el alcanzado en la redacción del artículo 27 de la Constitución que “evitó entre nosotros la guerra escolar”, hará que el esfuerzo de la LOE por “conciliar mínimamente los principios de igualdad y libertad, de calidad y equidad,... garantizará la estabilidad al menos para una generación,... (ya que), logrado ese consenso básico, el disenso permite un amplio campo de gestión política sin necesidad de acudir a continuos cambios legislativos”. O sea, que al igual que el marco de las leyes anteriores ha permitido una asombrosa y “autónoma” forma de interpretarlas y aplicarlas en las distintas Comunidades y con diferentes gobiernos, la laxitud de los términos en que se plantea la nueva reforma no impedirá que un próximo ejecutivo del PP pueda gestionarla con su particular visión del horizonte hacia el que debe orientarse la enseñanza. Algo que no debe causarnos extrañeza, pues así aconteció con la aplicación de la LOGSE, y, después de todo, si pública y privada resultan ser “complementarias y no antagónicas”, el que unos u otros cambien un tanto el acento de la una a la otra no dejará de ser simple cuestión de matiz.

3.- DEL ESCEPTICISMO AL PRAGMATISMO MÁS CÍNICO

¹⁴ Puelles Benítez, Manuel de: *La LOE, una Ley para el consenso*. Monográfico en la revista de FETE-UGT “Trabajadores de la Enseñanza” n° 73 enero-febrero 2006.

Ante el exagerado ruido político y mediático levantado en torno al debate educativo, otra de las posturas más generalizadas pareció apostar por la sensatez y concluir que, tanto para bien como para mal, la LOE aportará pocos cambios sustanciales y la realidad escolar va a continuar por los derroteros ya conocidos. Entre buena parte del profesorado, cada vez más escéptico y ausente de las agrias polémicas protagonizadas por otros sectores, cunde la convicción de que, a fin de cuentas y como en pasadas ocasiones, las nuevas propuestas afectarán más a la formalidad que a la enjundia de las cosas. Una actitud comprensible, dados los muchos zarandeos sufridos por unos profesionales, que no han visto mejorar con las sucesivas reformas su situación laboral ni recibir el reconocimiento social que su labor merece, sino que, por el contrario, han terminado por convertirse en chivo expiatorio de los inevitables y anunciados fracasos de las políticas educativas arbitradas por otros. Pero, a la vez, una actitud contradictoria con la convicción generalizada de que las cosas van a peor, tanto en los resultados constatados día a día como en las condiciones cada vez más difíciles en las que han de desempeñar su profesión.

En esa línea de “aburrimento” ante el exceso de leyes y el tono de las polémicas se mueve también algún prestigioso sociólogo como **Julio Carabaña** que, en artículos publicados en “Revista de libros” y en “El País”¹⁵, trata de desactivar el discurso alarmista levantado, no sólo por los grupos de oposición sino también por los titulares de los medios de comunicación, ante los resultados del informe PISA. No estamos, según él, ante una situación catastrófica, en tanto los niveles generales alcanzados por el conjunto de los países desarrollados, incluidos en la OCDE, son bastante aceptables y poco relevantes las diferencias entre ellos. En nuestro caso, por encima de las desviaciones negativas respecto a la media, siempre relativa -y no mayores que las reflejadas entre regiones de un mismo país-, cabría destacar el innegable progreso habido desde posiciones de desventaja, hasta no hace mucho, tanto en el grado de escolarización como en los porcentajes de titulación.

Con cierta socarronería, trata de reducir a mínimas dimensiones las aparentes divergencias y propuestas de las fuerzas en liza: *“La inexistencia de un problema puede no arredrar a los ideólogos que creen saber cómo arreglarlo. Hay que aceptar que hay crisis, para que cada cual pueda proponer el repertorio de remedios que tiene preparados para toda ocasión. Los conservadores proponen itinerarios y disciplina, los progresistas reformas didácticas y formación del profesorado, los sindicatos aumentos del gasto (es decir, de sueldo y plantillas). No importa que nadie haya logrado mostrar nexo alguno entre estas recetas políticas y el funcionamiento de las escuelas”*. Ridiculiza con acierto las vanas, y con frecuencia temerarias, recomendaciones de los expertos en educación, así como la fácil disposición de los políticos a convertirlas en leyes, con la demagógica ilusión de resolver milagrosamente los problemas, olvidándose de factores cotidianos e imprescindibles como la organización de los recursos y el trabajo eficaz de alumnos y profesores para lograr un mejor aprendizaje. Le irrita que, una vez más, la enseñanza haya sido utilizada para escenificar el conflicto entre partidos, que la resurrección del enfrentamiento entre laicos y religiosos se haya producido por tan nimias diferencias entre propuestas sometidas a un Concordato que no se quiere renegociar, que en medio de tan “sangriento” combate haya siempre un tercero que se aprovecha para sacar tajada, como la patronal privada o los partidos nacionalistas,... Para terminar diciendo que lo suyo no es fatalismo ni abulia, pero que no cree que las mejoras, siempre posibles y deseables, se consigan implantando por ley unas u otras fórmulas, sino más bien *“buscando día a día las más adecuadas a cada situación y dedicando el talento y el esfuerzo a que funcionen eficazmente. Así, de paso, se evita que los partidos libren sus batallas en las escuelas”*.

¿Aquí no pasa nada? Si sólo se tratara de pasajeras calenturas políticas, sin mayores

¹⁵ Carabaña, Julio: “Contra la legislación expresiva”. *Revista de libros*, nº 109 enero 2006. “El País”, sección de Educación, lunes 6 de marzo.

consecuencias en el devenir cotidiano y previsible de la enseñanza, no habría motivos para la preocupación. Esta postura “tranquilizadora” no lo es tanto, si atendemos al hecho de que llueve sobre mojado y a que son muy escasos y parciales los estudios empíricos sobre el curso más reciente de nuestro sistema educativo. En concreto, aparte de los datos comparativos con otros países en un momento dado que aporta el informe PISA, no existen trabajos que aborden con la debida amplitud las repercusiones de las reformas socialistas y posteriores iniciativas “populares” en el conjunto del sistema: cambios y dirección de los flujos de alumnos, evolución del fracaso escolar real por zonas y redes, series comparativas de acceso y titulación en los distintos niveles educativos y sus tendencias, distribución de esos índices de acuerdo a la procedencia pública o privada de los alumnos, de los que llegan al Bachillerato o a los Ciclos Formativos, de los que acceden a la P.A.U. y a las distintas carreras universitarias,... Porque quienes llevamos años a pie de aula, huyendo de tópicos e impresionismos, no dejamos de constatar la acelerada degradación de la enseñanza pública, la desviación creciente hacia los centros privados de los alumnos que mantienen mayores expectativas de formación, el elevado índice de fracaso escolar y su desigual reparto, la disminución de los grupos de bachillerato en los I.E.S y la progresiva inversión de los porcentajes de alumnos que aportan los centros públicos y privados a la prueba de selectividad y a los estudios superiores.

Pese al retraso con el que las administraciones públicas suelen publicar las bases de datos, hay los suficientes para cuantificar y evaluar el alcance y progresión de los procesos aludidos, si hubiera interés en desvelarlos; sin embargo, quienes tienen la capacidad y los medios prefieren mirar para otro lado. Los datos están ahí, pero su selección, elaboración e interpretación, a menudo, no son ajenas a conclusiones predeterminadas de antemano desde intereses muy concretos. Cuando hemos hecho algunas incursiones parciales sobre esos temas, nos hemos encontrado, además de con las resistencias administrativas para acceder ellos, con hechos contundentes y contradictorios, con las versiones aderezadas de acuerdo al sesgo partidista de los responsables educativos de turno.

Los principios asentados en la LOE, el marco definido para los posteriores desarrollos normativos y los compromisos con los intereses ideológicos y materiales con la enseñanza concertada, no son inocuos ni meramente formales. Los procesos descritos, que marcan el horizonte en el que se van a mover todas y cada una de las medidas que se quieren poner en marcha, nos anuncian no un simple mantenimiento del estado de cosas, sino un curso acelerado hacia la marginalidad y subsidiariedad de la enseñanza pública, mayor fragmentación de nuestro sistema educativo, nuevos pasos en la configuración de un mercado educativo, cada vez más diferenciado y desigual, en provecho directo del sector privado y concertado.

Rayando el puro cinismo, nos encontramos con viejas caras conocidas por sus afanes reformadores, que ahora también quieren aportar su inestimable experiencia. Protagonistas de primera fila en el esbozo, desarrollo y aplicación de las anteriores reformas socialistas (LODE, LOGSE, LOPEG,...) han salido a la palestra del debate actual tratando de marcar distancias, tanto de las descalificaciones globales proclamadas desde intereses y perspectivas demasiado parciales, como del fárrago de propuestas y negociaciones en las que se ha embarcado el gobierno, bajo el equipo ministerial saliente.

Desde su ya lejana salida del MEC, **Álvaro Marchesi** ha venido publicando solo o acompañado, desde la fundación que preside, una serie de reflexiones “críticas” sobre los objetivos y resultados de la LOGSE, a cuya definición y puesta en marcha contribuyó de forma esencial. Si bien no puede por menos de reconocer disfunciones, insuficiencias e incluso errores, al final suelen ser achacados a factores ajenos como los inevitables y no siempre previsibles cambios sociales, la escasez de recursos financieros, la deficiente aplicación de lo que eran buenos principios, la poca formación o disposición del profesorado,... En todo caso, resulta difícil

encontrar en sus libros y artículos una revisión autocrítica sobre lo que se hizo y se dejó de hacer con una ley (y los resortes ejecutivos en sus manos) que, en vez de servir para recuperar un sistema público vigoroso y con mayores garantías de unidad, calidad y equidad, derivó en todo lo contrario. No faltarán ocasiones para acercarnos a las visiones y revisiones de tan ilustre personaje, pero baste por ahora el remitirnos a las agudas críticas que le ha venido deparando Julio Carabaña¹⁶.

No obstante, vale la pena reparar en uno de sus colegas de entonces, **César Coll**, corresponsable ideológico de los muchos y graves desaguisados perpetrados en la enseñanza durante los últimos veinte años, que ha querido dejar constancia de su propia versión de lo que pasa en el sistema educativo español y las vías de solución. En un artículo aparecido en *El País* el 20 de febrero, acompañado por otras firmas conocidas, resta toda importancia a los elementos puestos en primer plano del debate, como el lugar de la asignatura de religión y la libertad de elección de centro, para destacar lo verdaderamente preocupante: las bajas tasas de éxito y el alto porcentaje de abandono escolar en comparación con otros países, que revelan los informes de la OCDE.

¿Tendrá algo que ver en esos deficientes resultados el cúmulo de leyes y decretos puestos en marcha por los inspiradores de la LOGSE que, con escasos retoques, sigue vertebrando nuestro sistema educativo? A su modo de ver, la *“combinación explosiva de viejos y nuevos problemas”* apunta a factores sociales generales que escapan al estricto marco escolar: *“la progresiva pérdida de valor de la educación como mecanismo de movilidad social; la escasa importancia que la sociedad y los poderes públicos le otorgan a la educación; el sistema de valores imperante que se transmite a través de los medios de comunicación; una insuficiente financiación que se ha convertido en endémica; la cada vez menor implicación de las familias en el proceso formativo de sus hijos; la baja consideración que se tiene de la labor que desempeñan los docentes;... y algunos más cercanos, pero igualmente tópicos como “los limitados recursos de los que disponen los centros y su encorsetada capacidad de gestión; la ausencia de estrategias para afrontar la heterogeneidad del alumnado y los fenómenos recientes como el de la escolarización de hijos e hijas de inmigrantes”*. Nada de los elementos apuntados hace referencia a males derivados de la propia estructura de nuestro sistema educativo y a las políticas implementadas. En cualquier caso, para Coll se trata de ser pragmáticos y poner el centro del debate en cómo conseguir mejores resultados. Las comparaciones siempre son odiosas, pero en nuestro mundo competitivo no podemos obviar el lugar en que aparecemos en cualquier ranking con el sello de los organismos internacionales en los que estamos integrados. Por eso hay que dotarse de *“referencias difícilmente cuestionables”*, en las que todos nos reconozcamos y gocen de la necesaria autoridad institucional y científica.

Curiosamente, la primera de ellas, sería la *Declaración conjunta a favor de la educación*, de 1997 que, a iniciativa de la Fundación Encuentro presidida por el jesuita José María Martín Patino, logró sumar las firmas de un amplio elenco de organizaciones sindicales y ciudadanas. Para Coll y compañía es el precedente y modelo de “pacto social educativo”, que debiera haberse reproducido ahora desarrollando el acuerdo de base entonces suscrito, que tomó como punto de partida *“la educación como un servicio público y de interés social que integra tanto a la enseñanza pública como a la concertada”*. Ese armisticio, o claudicación en toda la línea (recordemos que tuvo lugar bajo el primer gobierno de Aznar y con una izquierda sumida en el fatalismo y la depresión), sirvió de abrigo para todo un cúmulo de generalidades con un denominador común: desfigurar todas y cada una de las connotaciones de la Escuela Pública para

¹⁶ A este respecto, merecen mención sus artículos publicados en *Revista de libros*: “Escuela comprensiva y diversidad” en febrero del 2000 (nº 38), en el que hace referencia al libro de Álvaro Marchesi y Elena Martín, *Calidad de la enseñanza en tiempos de cambio* (Alianza, Madrid 1998), y “Una educación sin autoridad ni sanción” en junio de 2005 (nº 102) en el que incluye críticas a otro libro de Marchesi, *¿Qué será de nosotros, los malos alumnos?* (Alianza, Madrid 2004).

adaptarlas a los muy particulares intereses y modos de ver de los sectores privados que, desde entonces, no han dejado de crecer. Precisamente, ese pacto de “todos” sirvió al PP para emprender iniciativas a favor de más privatización y mercado, sin encontrar demasiadas resistencias, puesto que, después de todo, no hacía sino acrecentar una parte de lo también considerado “público”, a la que no se debía discriminar, por ejemplo, a la hora de conceder terrenos gratis para la construcción de nuevos centros, tanto más si resultaban tener mayor demanda que los estatales.

La segunda referencia que debía, según su criterio, haber orientado la nueva reforma estriba en algo tan sencillo y mecánico como atender a las conclusiones de los informes PISA, elaborados por la OCDE, y seguir sus recomendaciones para ponerse en la estela de los países con mejores resultados. Y aquí el batiburrillo indiscriminado de fórmulas de éxito asegurado no tiene parangón: desde viejos tópicos como *“considerar al niño/a y a los jóvenes como centro del proceso educativo”*, *“dar un gran valor e importancia a la educación”*, *“animar e incluso incentivar la implicación de las familias en la educación escolar de sus hijos”*..., a otros igualmente generalizables sin más, como *“dedicarle un notable volumen de recursos públicos”*, *“dar gran importancia al papel de los docentes”*, *“confiar en la autonomía de los centros”*. Como no podía ser menos, la obligada referencia al éxito de Finlandia sirve para mezclar y situar al mismo nivel factores con evidente incidencia en la calidad de la enseñanza (sistema casi exclusivamente público, gasto educativo superior al 6% del PIB, baja ratio profesor/alumnos, red de bibliotecas escolares...), con otros más vaporosos y de discutible incidencia (alta consideración social del sistema educativo, gran respeto y estima al profesorado por su buena formación, gran descentralización administrativa y autonomía de los centros,...).

Su conclusión es que, en lugar de transitar por la segura senda del “pacto escolar” y las directrices de la OCDE, la opción por otra más sinuosa y difícil se debe a *“la escasa experiencia política y la limitada capacidad de liderazgo de quien encabeza el equipo ministerial”*, hasta que, menos mal, el grupo parlamentario socialista ha retomado las riendas de la negociación y ha podido salvar los muebles. Ahora, aunque *“el riesgo de que la nueva ley educativa no sirva realmente para cambiar el actual estado de nuestra educación es un riesgo cierto”*, todo dependerá de las políticas que deben desarrollar la ley. Al final, todo parece quedar en una cuestión de celos entre familias filosocialistas, y ya que no vemos por ningún sitio diferencias de principios y orientación, se trasluce una valoración negativa del gobierno y su equipo ministerial que, en opinión de los firmantes, no han estado a la altura de aquellos que, en tiempos más gloriosos, maquinaron y llevaron a efecto una LOGSE, sobre la cual no aparece, ni por asomo, el menor desliz crítico. Puede que estos grupos de presión internos no hayan sido ajenos al reciente e inesperado relevo ministerial.

4.- DEFENDER UNA ESCUELA PÚBLICA EN GRAVE PELIGRO

Es cierto que no han faltado en el ámbito político y social algunas voces de denuncia más rigurosa, pero es preciso reconocer que han sido aisladas, minoritarias y con una capacidad de movilización meramente testimonial. En esa dirección se han movido organizaciones como STEs, CGT y CNT, o el Sindicato de Estudiantes, que hicieron la convocatoria del 14 de diciembre contra la LOE y sus contenidos regresivos respecto a los principios constitutivos de la Escuela Pública. Una convocatoria que, por su escasa preparación y seguimiento, debiera habernos advertido de que estábamos ante un problema de dimensiones muy preocupantes, y de que las respuestas puntuales, aquí y ahora, resultan ya insuficientes y, en todo caso, no nos eximen de una acción mucho más prolongada y paciente, que debe conseguir desmontar la falsa propaganda orquestada en torno a la ley, ayudando a crear las condiciones de una movilización con la masividad y contundencia requeridas para echar atrás sus efectos más nocivos.

También dentro de la reflexión de los colectivos de profesionales de la educación, se han hecho análisis más profundos y concluyentes sobre el carácter de la LOE, poniendo el dedo en la llaga del incontenible avance en el proceso de privatización que empalidece cualquier otra medida financiera o pedagógica. Además de las posiciones defendidas en nuestra web por los miembros del Colectivo Baltasar Gracián, se han manifestado en sentido parecido Europa Laica, Fedicaria, así como reflexiones a título personal entre las que merece ser citada la del antiguo presidente de CEAPA, Francisco Delgado y otras sobre las que haremos una breve referencia.

Desde Europa Laica¹⁷ se sigue insistiendo en el carácter profundamente antidemocrático, e incluso anticonstitucional, de los Acuerdos firmados con la Santa Sede en 1979 y que la LOE mantiene; la falta de respeto a la libertad de todas las conciencias que implica la presencia privilegiada del adoctrinamiento religioso en los centros educativos y su contradicción frontal con los objetivos de integración social y formación básica común que compete a una Escuela Pública, que debe evitar todo tipo de segregación étnica, cultural o religiosa en su seno.

La última contribución de **José María Rozada**¹⁸, miembro de Federación Icaria, en línea con sus anteriores análisis sobre el significado de las sucesivas reformas educativas, pone el acento en los factores que definen el ininterrumpido camino que las va distanciando de los postulados democráticos en dirección al mercado: la diferenciación de productos (vehiculizada, sobre todo en nuestro país, por la existencia de una triple red de centros), la información-propaganda sobre las diferencias para competir por la captación de la clientela, y la libertad de elección por parte de los “consumidores”, puesto que esa filosofía mercantilista y segregadora es la que ha servido de guía a los sectores movilizados para llevar las aguas de la LOE a su molino (y en alto grado conseguido).

Por su parte, **Francisco Delgado**¹⁹, en su artículo “Sucinto, crítico y provisional análisis sobre la Ley Orgánica de Educación”, y dentro de sus vacilaciones por reclamarse de muchos de los principios invocados por las anteriores leyes socialistas, reconoce que en la LOE terminan pesando más los retrocesos que las propuestas de solución a los problemas, convirtiéndose en “*un híbrido con riesgo de resultar inservible*”, incluso para los objetivos bienintencionados que dice proponerse. También para él, ha resultado nefasta la polarización del debate en torno a un pacto político y social con aquellos que “*hablan (y vienen hablando), de un modelo de pacto escolar que les permita, a unos, seguir incrementando los históricos privilegios, en perjuicio de otros, en general, los más desfavorecidos, social, intelectual y territorialmente*”. Por ello concluye: “*para desgracia del Sistema y de la sociedad del común, los sectores más privilegiados han conseguido en el texto actual de la Ley, después de las presiones, las manifestaciones, las conversaciones, las enmiendas transaccionales, etc. etc. una parte muy importante de sus pretensiones. Aunque se seguirán quejando, porque son insaciables*”. Señala con detalle las cesiones realizadas en diferentes apartados como el ideológico, el concepto de Escuela Pública, la gestión y democracia participativa, la autonomía de los centros, así como el alejamiento del modelo de escuela laica, para resaltar que, al considerar la educación como un servicio público en cuya provisión quedan equiparados los centros de titularidad pública y privada, “*se abandona el principio constitucional de planificación general de la enseñanza, como derecho a la educación de todos*”. Termina lamentando que las mismas fuerzas que ayer se manifestaban contra las regresiones que, en el terreno democrático, apuntaba la LOCE, hoy muestren un grado de “*complacencia y claudicación*” incomprensible con las mismas o parecidas formulaciones recogidas en el texto de la LOE.

¹⁷ Ver en su página web (www.europalaica.com) diversos artículos sobre el debate de la LOE y, en particular, el texto de la campaña desarrollada con otras organizaciones “Por una sociedad laica: la religión fuera de la escuela”.

¹⁸ Rozada Martínez, José María: *La LOE. ¿Excluida la escuela pública también de la “segunda transición”?* En www.msepa.com.

¹⁹ Francisco Delgado fue presidente de CEAPA. El citado artículo, difundido desde su correo delgado@ono.com, se recoge también en la sección “Espacio para el debate” en nuestra web www.colectivobgracian.com.

Muy tardíamente, cuando el silencio y complicidad de las organizaciones “de izquierda” resultaban escandalosos, se han empezado a desmarcar, siquiera a título personal, algunas posturas que tratan de fijar cierta distancia con las posiciones oficiales, incluidas las de sus propias formaciones. En esta dirección apareció el pasado 27 de marzo en *El País* un artículo colectivo firmado por Loles Dolz (IU) y Augusto Serrano (STES), junto con otros diez nombres²⁰, bajo el título de “Por una educación pública, democrática, laica y de calidad”. Un título tópico, similar a otros aparecidos en los últimos tiempos para justificar contenidos contrarios a su enunciado, que en esta ocasión sí sirve para denunciar los graves atentados que contra esos principios incluye la LOE.

Resalta dicho artículo la contradicción flagrante en la que incurren las organizaciones que integraban la Plataforma Estatal por la Escuela Pública (sindicatos de profesores y estudiantes, asociaciones de padres y madres, y movimientos de renovación pedagógica, junto a PSOE e IU), al aceptar ahora lo que en septiembre de 2002 denunciaban ante la tramitación parlamentaria de la LOCE “popular”. En aquel entonces, en un acto masivo y unitario, se reivindicaba que *“la administraciones educativas deben, ante todo, reforzar el papel de los centros públicos como red vertebradora de la oferta educativa y sólo deben mantener conciertos con los centros privados que estén dispuestos a atender a todo el alumnado, sin ningún tipo de discriminación, a hacer efectivo el principio de gratuidad y a llevar a cabo una gestión transparente y controlable socialmente”*. No eran grandes pretensiones, puesto que ni tan siquiera ponía en cuestión el mantenimiento de los conciertos, pero se exigía el cumplimiento de ciertas condiciones más rigurosas, otorgándoles un papel subsidiario en el conjunto de la enseñanza. Ahora, denuncian que la LOE socialista *“no sólo ha renunciado a ese papel para la educación pública, sino que ha reforzado los conciertos extendiéndolos a etapas no obligatorias, tal como hizo el PP,... no impide la segregación por razón de sexo,... ni corta de raíz cualquier posibilidad de cobro a las familias,...ni somete a los centros privados concertados a los mismos requisitos de funcionamiento y control social...”*.

El artículo tiene el mérito de recoger, en buena parte, las cesiones más palmarias que la nueva ley hace a las demandas de los sectores privados y confesionales: a) La primera, y principal, poner la enseñanza privada a la misma altura y responsabilidad que el Estado respecto a la garantía del derecho de todos a la educación *“el servicio público de la educación puede ser prestado por los poderes públicos y por la iniciativa social, como garantía de los derechos fundamentales de los ciudadanos”*, algo que incluso una Constitución tan híbrida como la de 1978 no se atrevió a formular, pues aun dejando expedita la vía para la “libre creación de centros”, no pensó que la “iniciativa social” (eufemismo con el que gusta disfrazarse la enseñanza privada) pudiera erigirse en garantía de un derecho fundamental y universal como es la educación, ni sustituir la responsabilidad que incumbe a las administraciones públicas. b) El conjunto de enmiendas introducidas y aceptadas por el gobierno vienen a ratificar, frente a las expectativas levantadas, justo lo que se denunciaba en aquel manifiesto contra la LOCE: *“Se camina hacia la consolidación de dos redes de centros educativos con un alumnado claramente diferenciado. Una, la formada por los centros de titularidad pública, condenados en la práctica a convertirse en una red asistencial dirigida a los sectores más desfavorecidos de la población, y, otra, la integrada por los centros privados concertados cuyo peso e influencia será cada vez mayor”*. c) Al intentar quedarse en tierra de nadie, también se retrocede en la participación democrática en la gestión de los centros, incluida la elección de los equipos directivos. d) La memoria económica que acompaña esta vez a la nueva reforma (y uno de los motivos fundamentales por los que las

²⁰ Acompañan a los primeros firmantes Augusto Serrano (Secretariado Confederal de STES), Ginés Martínez (vicepresidente de CEAPA), Maite Pina y Eulalia Vaquero (ex presidentas de CEAPA), Juan F. Glez. Barón (presidente de Europa Laica), Francisco Delgado y Beatriz Quirós (miembros del Consejo Escolar de Estado), Agustín Moreno (Ejecutiva Confederal de CC.OO.), Julio Rogero (Movimientos de Renovación Pedagógica), Jaime Mtnz. Bonafé, Xosé M. Souto y Fernando Ballenilla (profesores universitarios).

fuerzas “progresistas” dicen que ésta marca diferencias y merece ser apoyada), reduce sus ambiciones a un compromiso de equiparar nuestro gasto educativo a la media europea ¡dentro de 10 años!, sin tan siquiera abordar la compensación territorial, indispensable para un trato equitativo de los alumnos. e) Lejos de solucionar la presencia de la religión confesional en los centros educativos, contraria a los principios democráticos y laicos, *“se cede nuevamente a los intereses de la jerarquía eclesiástica y se retrocede al vincular, por primera vez en democracia, una ley orgánica a unos acuerdos con la Santa Sede, claramente contradictorios con nuestra Constitución (Capítulo 3, del Título III), lo que resulta, sencillamente, inadmisibles”*.

Terminan los firmantes planteando la necesidad de abordar las cuestiones de fondo expuestas y exigir al gobierno rectificación (aún no se había aprobado la LOE), animando a las mismas organizaciones y colectivos progresistas que se movilizaron contra la LOE a volverlo a hacer *“en defensa de una escuela pública y laica de calidad, en condiciones de igualdad, y con financiación suficiente”*.

Sólo queda sacar conclusiones con toda claridad: primera, la LOE que acaba de ser aprobada no puede ser apoyada por los defensores de la Escuela Pública; segunda, hay que pasar de los dichos a los hechos, empezando desde ahora a organizar la resistencia ante cada una de las medidas que, en ella amparadas, traten de avanzar en la destrucción de las conquistas educativas y democráticas que tanto ha costado conseguir.

LA ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD: LA OTRA CARA DE LA COMPRESIVIDAD

María José NAVARRO

La comprensividad como aspiración no sólo está neutralizada en nuestro sistema educativo por la existencia de una doble red de centros. Tiene otro aspecto, en su mismo mecanismo interno de funcionamiento, que pone en evidencia su imposible realización dados los medios con que opera todo el complejo escolar: los procedimientos llamados de atención a la diversidad, destinados a crear en los centros, especialmente en los públicos, un sistema de “educación compensatoria”, dirigido a aplicar paliativos al evidente fracaso de un sistema que no logra “el éxito de todos los alumnos como objetivo”.

Este sistema interno de ayudas, apoyos, grupos especiales, es gestionado a través de los Departamentos de Orientación de los IES, y constituye un complejo entramado que niega de plano la realidad de la comprensividad, al menos en los términos en que fue concebida.

En términos estrictos, la aceptación de la diversidad no es una idea exótica, si pensamos que un sistema educativo tiene que responder a las necesidades de individuos distintos que, con capacidades y expectativas diferentes, han de encontrar en un ámbito general las respuestas personales para su formación.

Pero no es éste el enfoque que se da a las medidas de atención a la diversidad, previstas por los desarrollos normativos. Lo que esta expresión indica en la realidad práctica es que un centro, preferentemente público, se enfrenta cada año, al comenzar el curso en septiembre, a una

situación que puede prever en su globalidad, pero que no puede perfilar en sus líneas precisas hasta que no han transcurrido unas semanas de funcionamiento, lo que trata de hacer mientras se admite diariamente, fuera incluso del plazo de matriculación, un goteo de alumnos que deben ser evaluados sobre la marcha, al tiempo que se atiende a los ya matriculados.

Esta situación se va aclarando cuando se confeccionan y recomponen varias veces las listas de alumnos, y, por fin, se realiza una evaluación de la situación. Entonces, lo que se suele ver es que:

- Muy buena parte de los alumnos demuestra que no recuerda nada o casi nada de lo que se supone que ha estudiado, e incluso aprobado, en cursos anteriores, sean de Primaria si son de primero o bien de Secundaria, con lo que su nivel real de preparación es inferior al del curso en el que se han matriculado.

- Una buena cantidad de criaturas afirma con bíblica indignación que no ha tocado durante las vacaciones ningún papel escrito (¿para qué tendría que haberlo hecho?), y menos todavía se ha molestado en leerlo, con lo que a duras penas escriben algo en las pruebas iniciales, pruebas que un número creciente de profesores va decidiendo obviar o acortar, optando por comenzar desde el principio y ahorrar tiempo.

- Otros, o los mismos, demuestran con su (modernamente llamada) hiperactividad (correr y gritar por clases y pasillos), que saben que han venido al centro a ver a los amigos, a hacer vida social, con el mayor alboroto posible, con lo que la necesaria tranquilidad para establecer unos mecanismos ordenadores se sustituye por la algarabía y la chulería de los que ponen por encima de todo su “derecho” al juego.

- Un número no muy amplio de alumnos llegan muy serios tratando de hacer bien las pruebas, de recordar lo que saben, y solicitan con su actitud una dedicación que los ayude a seguir aprendiendo. No son muchos, pero tienen derechos que no siempre pueden ver materializados.

En esta situación, en la que los resultados de las pruebas han de dar el criterio de la selección de las necesidades educativas especiales, las direcciones, pero sobre todo los equipos de profesores implicados, tienen difícil decidir, primero, qué significa, *hic et nunc*, la atención a la diversidad, y, segundo, qué alumnos realmente la necesitan: esto último es lo más atóxico, puesto que enseguida se escucha decir a las inspecciones que los recursos son limitados... aunque las necesidades sean muchas.

Y eso, sin contar con que, además de las lagunas de conocimientos y destrezas que podríamos llamar “académicos”, lo que emerge es el ambiente de desconsideración y desprecio hacia cualquier petición de esfuerzo, de ejercicio de autocontrol, o de distinguir entre el patio y el aula.

Las medidas de atención a la diversidad, ofrecidas por el Departamento de Orientación, se despliegan así como un complejo sistema de ayudas y apoyos que los profesores deben examinar cuidadosamente, siempre con el criterio selectivo de la escasez.

Un sistema complejo

Los sistemas de compensación educativa previstos en la ley se concretan en cada Comunidad Autónoma. En Madrid, por examinar lo que me queda más cerca, el Plan de Atención a la Diversidad (PAD), que la Consejería de Educación (resolución del 4-9-2000, BOCM 12-9-2000) pide que se programe en los primeros días del curso, se concreta en las siguientes modalidades de educación compensatoria:

- Modalidad A. Apoyo en grupos ordinarios: desdobles de grupos (preferentemente en

Lengua Castellana y Matemáticas), adaptaciones curriculares individuales para desarrollar en el aula, para estudiantes con dos años de desfase curricular.

- Modalidad B. Grupos de Apoyo, para alumnos con desfase curricular de dos años, pero también con dificultades de integración en el grupo ordinario. Grupos con un máximo de 8 alumnos, que estarán fuera de su grupo de referencia 8 horas semanales y compartirán las demás materias con éste, aunque presenten en éstas el mismo desfase curricular.

- Modalidad C. Grupos específicos de compensación Educativa, destinados a prevenir el abandono prematuro del sistema educativo. Son alumnos con graves dificultades de adaptación en el aula, desmotivados para el trabajo escolar y con un desfase muy pronunciado en sus conocimientos y destrezas escolares.

Estos alumnos han de tener menos de 16 años, o cumplirlos durante el curso. Son, por tanto, alumnos que ya salen del primer ciclo sin haber alcanzado, ni de lejos, su nivel de llegada, y que pasan al tercer curso de ESO automáticamente. Forman grupos de un mínimo de 10 y máximo de 15 alumnos, y necesitan autorización paternal previa, y también administrativa. Comparten con el grupo de referencia algunas materias, incluso aunque no sientan el más mínimo interés por ellas ni estén preparados para seguirlas.

Puede haber, además, dentro de esta Modalidad C, lo que se llama un “Grupo Específico Singular” (GECS), que funcione como grupo independiente sin otro de referencia, para los casos difíciles, a los que se brinda alguna actividad manual o de taller para completar el horario. Puede ser de más de 15 alumnos.

- Modalidad D. Aulas de Compensación Educativa (ACE), para alumnos que acumulen un desfase curricular muy significativo, que no valoren la institución escolar ni tengan ninguna gana de estar escolarizados. Se supone que debe ser el centro quien las solicite, y han de estar autorizadas por la administración, aunque puede suceder que ésta comunique a un centro que ha sido elegido para albergarlas.

Los trámites son, también, trabajosos y complejos: debe haber solicitud de los padres (que a veces han de ser llamados para ello insistentemente), informes psicopedagógicos, informes del equipo docente, de la inspección. Indica la resolución que estarán “adscritas a un IES o a un centro privado que imparta la E.S.O. sostenida con fondos públicos”, pero podemos estar seguros de que su sede será un IES. Los objetivos: obtener niveles adecuados de socialización, propiciar la madurez evolutiva del alumno, garantizar el aprendizaje futuro de un oficio.

Estos alumnos son, por lo general, menores de 16 años, que pasan la mayor parte de los cursos en el primer ciclo, repitiendo, acogidos en grupos de apoyo a los que se habitúan, tanto por la cohesión de pequeño grupo que así se crea como por un trato más favorable y de menor exigencia generalmente (dada su escasa disposición al esfuerzo), y también porque ya llegan al instituto con una edad mayor que la normal, por haber tenido una escolarización primaria irregular.

Al llegar al tercer curso, las ayudas de apoyo desaparecen, excepto los desdobles en algunas materias como lengua castellana y matemáticas, y entonces viene el choque de la integración en un grupo que se presenta extraño, con programaciones que no les pueden acoplar, ni siquiera si se realizan desdobles, y con escasa posibilidad de adaptaciones curriculares individuales que puedan ser mínimamente seguidas. El resultado es que los cursos de tercero suelen estar bastante distorsionados.

A estos alumnos, que han de llegar a los 16 años en estas condiciones, se les ofrecen al final del periplo dos salidas:

a) Diversificación, de uno o dos años, cursos organizados por medio de los llamados “ámbitos” (sociolingüística y matemáticas-ciencias naturales) y un grupo de referencia para las

demás materias, con una tutoría especial. Para alumnos que, habiendo cursado normalmente sus estudios, no estén en condiciones de obtener el título sin ayuda; pero, también, para alumnos que hayan recibido alguna ayuda compensatoria, principalmente A y B, y puedan conseguir la titulación. Una esperanza que algunos consiguen ver satisfecha, ya que los niveles se reducen a mínimos, pero que, si intentan seguir estudios de bachillerato, los lleva finalmente a comprobar que no han obtenido el nivel adecuado y que no pueden continuar en la mayoría de los casos.

b) Garantía Social, en grupos independientes cuya programación va orientada a una mínima preparación laboral, en las ramas de formación profesional que pueda haber en el instituto, o que se implanten a tal fin. Puede haber una salida a un grado medio de FP si se pasa un examen de acceso, que es una prueba externa.

Organizado para que no carezca de una lógica interna, y apoyado por una retórica que incide sobre programación, permisos paternos, concesión de la administración, etc., este sistema de compensación educativa es una selva en la que se internan bastantes alumnos de secundaria, sin que nunca puedan encontrar la salida de la compensación que se les promete como objetivo, es decir, sin que puedan alcanzar el nivel de la comprensividad que se proclama brillantemente en el frontispicio de la ley.

Y ello, por diversas y concretas razones:

- ¿Qué puede significar, y cómo evaluar, que un alumno entre en la educación secundaria “con dos años de desfase curricular”? ¿Respecto de qué currículo? ¿Del de la primaria, que es casi inexistente en cuanto a aprendizajes concretos y acumulativos? ¿De la capacidad para recordar lo aprendido, ya no a lo largo del curso anterior, sino sólo durante el mes anterior? ¿De lo que deberían, y parece lógico, saber?

Los profesores de secundaria, inmersos en esta situación diariamente, saben por propia experiencia la situación de inconsistencia intelectual que presentan muchos de los alumnos que llegan por primera vez al instituto (y que carecen de hábitos de trabajo y de esfuerzo personal), que no va más allá de llenar con palabras, que muchas veces no acaban de comprender, los huecos de los ejercicios que se proponen en los libros de texto. Y eso, durante años en los que se les ha inculcado profundamente que, si no se divierten en la escuela, es que ésta no cumple con su obligación. ¿Cómo evaluar, repito, y desde qué parámetros, los “dos años de desfase curricular”?

- Por otra parte, y teniendo en cuenta la realidad práctica diaria con que nos encontramos en los institutos públicos, a cualquiera se le ocurriría pensar que, mejor que necesitar compensación educativa, sería *evitar* que tuviera que ser aplicada en una ramificación tan compleja como perfecta, diríase incluso que *demasiado* perfectamente organizada. Es la cuadratura del círculo: tener a los jóvenes escolarizados hasta los 16 años, pero dejando que alcancen sólo un perfil bajo, descafeinado, de formación. Porque los alumnos que llegan a la secundaria lo hacen con un bagaje muy escaso de instrucción, ni siquiera básica, en cuestiones como lectura comprensiva de textos de más de diez líneas, escritura correcta sin faltas de ortografía, capacidad de relacionar palabras con su concordancia adecuada, conocer y saber de memoria conceptos matemáticos sencillos, saber en qué mar se bañan cuando van de vacaciones a la costa con sus padres...

Y no se trata, como suele decir el texto de la resolución, de minorías desfavorecidas o grupos sociales de difícil integración: aunque también hay grupos de éstos, la mayor parte son estudiantes (es un decir) que han realizado estudios de primaria, pero que han sido formados *en la necesidad estructural de la compensación*: casi todos necesitan reaprender, recordar, estructurar lo que saben, salir de la fragmentación, globalizar las pequeñas parcelas de saber que han ido recogiendo ¡en seis años de su vida!. Mejor, y más barato que compensar en la secundaria, sería ponerse a evitar cualquier diferencia en la primaria, detectando a su tiempo la necesidad de apoyo en la escuela, que es el ámbito propicio, por la misma estructura temporal de la distribución del

tiempo y del espacio, y educando desde el comienzo a los niños, de manera pedagógicamente progresiva, en el esfuerzo personal y en el aplazamiento de la satisfacción de los deseos. Porque se supone que eso es la educación: los niños ahora llamados disruptivos no aparecen por generación espontánea, se forman desde pequeños, porque la educación tiene lugar, en uno u otro sentido. Parece lógico, pero no para todos, por lo visto.

Y así podríamos seguir reflexionando, contrastando la realidad con el sistema. La cuestión es siempre la misma. En lo que atañe a algo tan delicado como los seres humanos que son confiados a un sistema educativo, no es bastante planificar cómo se arregla un desajuste: es necesario poner los medios para remediarlo. A veces, basta con preguntar a quienes se pasan la vida junto al problema.

Los Departamentos de Orientación: el espacio de la organización

Desde un comienzo, fueron los Departamentos de Orientación, creados por la ley de educación, los encargados de velar por que la Logse se aplicara de acuerdo con sus objetivos ideológicos, y encargados también de organizar la puesta en práctica de este programa de atención a la diversidad en la secundaria, que se fue ajustando con los años, vistas las necesidades que se evidenciaban por la aplicación de la Logse y el aumento de esa misma diversidad. Para ello, estos departamentos fueron creados poderosos, influyentes, dotados de medios y de personal distinto del profesorado de la plantilla, pues su contratación ya se ramificaba en numerosas especialidades, más pedagógicas y didácticas que académicas.

Así, el Departamento de Orientación se convierte, por causa de la ley, en un poder dentro del instituto, y sólo puede estar verdaderamente conectado con el sentir y los criterios de experiencia del profesorado dependiendo de la calidad humana de las personas que lo dirijan: si no es así, se limitan a recordar la ley y a aplicarla en seco. En general, el Departamento de Orientación es el que posee desde el comienzo la información de cuánto apoyo puede dar, y eso no se cambia generalmente por más que sea evidente que hacen falta más grupos, otros recursos diferentes, etc., o que haya casos que piden soluciones que el sistema de atención a la diversidad no contempla, pero que serían las más eficientes si se respetara la experiencia de los docentes en cuanto a soluciones adecuadas para algunos casos. Bien es cierto que este cometido del D.O. depende de las decisiones previas de la administración, pero lo que percibe el resto de la plantilla, los profesores *de a pie*, es que las necesidades y los recursos de cada curso se planifican *a priori*, mientras que la cuantificación de las necesidades que emergen tras el estudio se realiza cuando el curso está empezado, los alumnos van llegando y los grupos se van equilibrando o desequilibrando; para entonces, la rejilla de los recursos ya no puede ser modificada: el resto, lo que no se pueda atender o no esté previsto por la ley (pongamos por caso, la inclusión de un alumno en diversificación con quince años, por una necesidad especial), va a cargo del trabajo extra y la preocupación de los profesores de las diferentes materias, faltaría más.

Y ésta sería, precisamente, un área en la que debiera ser efectiva la real autonomía de los centros para organizar sus propios dispositivos en relación con las necesidades identificadas sobre el terreno para la atención a la diversidad de los alumnos que recibe. De esta manera, los institutos podrían responder a las necesidades específicas de su alumnado, y no tendrían que ceñirse a las disposiciones que previamente se han tomado (a menudo a finales del curso anterior) sobre lo que, posiblemente -o no-, van a poder utilizar a comienzo de curso, o, si es necesario, durante el desarrollo del mismo, si las circunstancias lo hacen necesario, teniendo en cuenta la prácticamente continua matriculación que vienen acogiendo los centros públicos. Ése sería un paso efectivo hacia la equidad.

Compete también al D.O. -en cuanto a contenidos se refiere- establecer los criterios de las adaptaciones curriculares, pero éstas las deben realizar los profesores de los Departamentos.

Vienen entonces las diferencias en los criterios de lo que debe aprender un alumno de compensatoria B. Por ejemplo: ¿son realmente dos los años de desfase curricular que hay que contemplar (cuando *eso* es lo que ya tienen, o más, los compañeros del curso considerados viables), o hay que partir de cero, casi alfabetizar, para recuperar a un alumno? ¿Hay que ir poco a poco, cuidando de no “perjudicar la autoestima” de los componentes del grupo de apoyo, enseñando cuestiones de primeros años de primaria, o hay que llevar a éstos firmemente, como pide la ley, hasta el nivel del grupo de referencia? ¿Cómo se establece ese desnivel curricular, teniendo en cuenta lo difuso, por no decir inexistente, del contenido del currículo de Primaria?

Naturalmente, son los profesores de los grupos de apoyo los que ponen las notas a los alumnos de su grupo, y éstas son generalmente más altas que las que obtienen los alumnos de cursos regulares con esfuerzo superior: entonces vienen los agravios comparativos, la desilusión del jovencito que se esfuerza todo lo que puede en clase y no llega al rutilante notable que su compañero “apoyado” exhibe en su boletín ante sus asombrados ojos... Porque el alumno que tiene un aprobado no mira el asterisco que va junto a la nota (no lo ve nadie, en realidad: casi nadie sabe lo que significa, incluidas las familias), y que irá difuminándose poco a poco, sin que suponga restricción en los cursos subsiguientes... Un invento el de los asteriscos que bien podría ser sustituido por un informe o un boletín diferente (no se quebraría la autoestima de nadie) para los alumnos que reciben compensación, que refiriera sus progresos, o retrocesos, sin calificaciones. Pero tampoco eso parece que quepa en la rejilla de lo previsto.

Bien que se agradece, cuando afortunadamente se encuentra, una actitud abierta por parte de quienes dirigen y trabajan en estos departamentos para poder discutir y tratar estos puntos, pues entonces repercute positivamente en el trabajo de todos. Pero a menudo los problemas subsisten, porque son estructurales, y también porque ha solidado ser hasta ahora frecuente una cierta mirada de conmiseración por parte de estos departamentos hacia el profesorado de secundaria: que “no sabe hacerse cargo de esta situación, que no comprende la *verdadera* realidad” y que, por tanto, no está a la altura de lo que se espera de él. ¿No merecería esta última cuestión una reflexión por parte de quienes lo siguen haciendo? ¿O una decisión de incluir estas cuestiones en la famosa autonomía de los centros? En fin.

Los hijos de los inmigrantes: ¿son, ellos mismos, un problema?

Es cierto que los alumnos procedentes de la inmigración suponen un elemento de desequilibrio en el desarrollo de la actividad educativa en los centros. Pero *ellos* no son el problema: éste se encuentra, más bien, *en la forma en que son incorporados al sistema*. Y también ellos pagan las consecuencias.

Veamos, en primer lugar, cuáles son las previsiones legales para el alumno inmigrante que se incorpora al sistema:

- Modalidad A, o apoyo en grupos ordinarios. Para el alumnado inmigrante “con dificultades derivadas únicamente del desconocimiento del castellano”. Es decir, su inclusión en grupos de desdobles normalmente *ya configurados* o establecidos para *otras necesidades* de compensación educativa. Para estos alumnos, continúa el decreto que ya conocemos, “el apoyo se podrá extender a otras áreas del currículo en función de las necesidades derivadas del nivel de competencia comunicativo-lingüística que presenten”. Eso, naturalmente, si existen esos apoyos previamente, pues, en caso contrario, se deja al profesor de la materia que atienda a este desnivel dentro del grupo ordinario, *mientras atiende a los demás estudiantes del curso*. Que se las arregle, en definitiva.

- Modalidad B, o grupos de apoyo, a los que se podrá incorporar, de nuevo, al “alumnado inmigrante que presente dificultades derivadas del desconocimiento del castellano”, es decir, contemplando sólo como dificultad el desconocimiento de la lengua, y suponiendo que hay grupos

de apoyo donde colocarlos. Y surge la pregunta: estos alumnos (y cualquier otro ser humano colocado en esas circunstancias), ¿pueden aprender una lengua a niveles profundos, es decir, para realizar estudios de secundaria, mezclados con los alumnos que ya hablan esa lengua, y que están en el grupo porque necesitan compensar dos años de desfase curricular? ¿No es pedir mucho de la ya real polivalencia de los profesores y de los mismos grupos de apoyo? ¿O es que se desconoce lo que significa enseñar una lengua a estudiantes extranjeros por inmersión? ¿No sería más adecuado pensar en profesorado experto en enseñanza de castellano a extranjeros?

Pero, continúa el decreto -que, perspicaz, se da cuenta de que esto es difícil-, si esto no es suficiente, *se podrá* desarrollar un programa intensivo de aprendizaje de la lengua durante un periodo de un trimestre escolar, incrementando el número de ocho horas semanales de atención educativa en el grupo de apoyo: afirmación que exigiría nuevos recursos, horario diferente, flexibilidad para decidir cuántas horas necesita cada alumno para llegar ¡en un trimestre! a dominar el castellano para atender con provecho clases de biología, historia, geografía, etc. Pero alterar los mismos recursos no es fácil, pues se perjudicaría a otros alumnos, y aumentarlos no depende del centro, sino de más recursos de la administración. Y eso...

Básicamente, ya está aquí todo lo previsto para la atención a los alumnos inmigrantes. El legislador entiende que un alumno ucraniano, rumano, marroquí, etc., que llega sin hablar castellano, puede tener suficiente con esas horas de apoyo, dentro o fuera del grupo, para dominar el castellano, seguir las clases del grupo al que pertenece por edad y conseguir un aprovechamiento. Bueno, el legislador cree en la magia.

Porque la realidad plantea problemas muy claros y muy concretos:

1. Hay alumnos inmigrantes que no hablan castellano y que, además, proceden de países en los que la escolarización, si la ha habido, es muy distinta, con lo que no sólo hay que atender al aprendizaje de la lengua, sino también a la formación de la mentalidad del nuevo estudiante en cuanto a un sistema escolar nuevo para él.

2. Hay alumnos inmigrantes que sí hablan castellano porque proceden de países americanos, pero que, en cambio, o no han sido escolarizados en un sistema similar, o bien sus conocimientos no les alcanzan en principio para atender con aprovechamiento las clases que reciben.

¿A qué alumnos inmigrantes, pues, se dirige la administración cuando decide las medidas de compensación? Es evidente que sólo a los que no conocen ni manejan el castellano adecuadamente: es decir, se atiende a lo imprescindible, a lo que más se ve. Pero luego están los otros, que muchas veces son mayoría, los que sí hablan pero no entienden el nuevo lenguaje de las aulas, o no tienen el mínimo bagaje intelectual que se exige para su inclusión en el sistema.

A estos alumnos inmigrantes se les aplica, al menos en Madrid, una decisión que normalmente no va en su favor, que es *convalidarles oficialmente, por convenios bilaterales entre países, o por estimaciones, estudios que evidentemente no han realizado, o que no han tenido que demostrar por medio de un certificado, título o informe curricular, guiándose, para convalidar POR LA EDAD QUE TIENEN*, y así, la Comisión de Escolarización envía a los nuevos estudiantes, que llegan durante el curso escolar en continuo goteo, con orden de matriculación, e inserción en un nivel o curso ya determinado, sin atender a lo que saben o a lo que pueden hacer. Es decir, que si tienen 15 años, van a 3º de la ESO, si tienen 17, pueden matricularse en Bachillerato, etc. Y esto no es fantasía, sino realidad vivida cotidianamente.

¿Son, pues, estos estudiantes inmigrantes acogidos como es debido por el sistema educativo? Es evidente que la mayoría de los alumnos así incorporados al sistema arriesgan no aprender nada o casi nada, o hacerlo sólo a fuerza de imaginación, dedicación y trabajo de las plantillas de los centros, siempre ajustadísimas y necesitadas de medios. Incluso, cuando estos alumnos vienen ya de la primaria porque llevan unos años en España, presentan problemas de

desfase que no han sido tampoco contemplados en sus primeros años, posiblemente por la misma falta de previsión. Pero, éstos sí, pueden acogerse a las mismas modalidades de apoyo que los demás estudiantes. Si hay medios, insisto.

¿Qué sucede entonces -hay que continuar preguntándose- con estos jóvenes que se incorporan, que necesitan de una atención, que son “arrojados a la normalidad” sin estar preparados? ¿Cómo darles lo que necesitan, *sin perjudicar el necesario trabajo sobre los demás alumnos que están ya en el sistema, y que necesitan y exigen ese aprendizaje normalizado y pautado por la administración, al que, por otra parte, tienen derecho?* Éstas son preguntas que nadie responde, y que suelen ser la causa del exceso de preocupación, de trabajo y de cansancio de bastantes profesores, pues no hay que olvidar que los alumnos que no se sienten integrados en una clase y en condiciones de aprender, se convierten en elementos de difícil manejo, teniendo en cuenta sus diferentes pautas educativas, sus costumbres, su ritmo diferente, o sus humores. Son alumnos que sienten que no hacen nada, y que acaban portándose mal, poniéndose incluso violentos por la misma inactividad mental a la que están sometidos. Y confundir esta preocupación, que es no sólo legítima sino vocacional, porque nadie quiere perder alumnos dejándolos en las cunetas, con el rechazo a los inmigrantes es, sencillamente, repugnante, es no querer ver la verdad de la sobrecarga que se vive, y que podría ser evitada. ¿De quién es la responsabilidad?

El último invento en cuanto a atención a la diversidad han sido las llamadas “aulas de enlace”, en las que se contempla, sólo, por supuesto, para estudiantes inmigrantes que no hablen castellano, un aula de aprendizaje de la lengua de seis meses de duración, solución que no siempre es adecuada por la mezcla de alumnos, o, simplemente, porque el programa atiende mucho más a tratar de “normalizar” a los jóvenes en el uso del castellano y en los pretendidos objetivos de las futuras clases (he visto cuadernos de una joven magrebí proveniente de un aula de enlace que contenía edificantes análisis sintácticos copiados en limpiísimas hojas, mientras la chica no sabía ni leer diez líneas de un texto en castellano fácil que yo le había dado para una sencilla prueba inicial: ¡en 3º de la ESO!) Para que parezca que un cierto barniz es suficiente, supongo.

Además, ¿por qué no hay aulas de enlace en todos los centros donde haya inmigrantes? ¿Por qué se “conceden” como si fueran privilegios? ¿Por qué se adscriben mayoritariamente a centros concertados que, al acabar esa preparación, derivan a esos alumnos a centros públicos en lugar de insertarlos normalmente en sus propios grupos? ¿Por qué quejarse, entonces, de la acumulación de inmigrantes en centros públicos? ¿O de que ya existen bastantes en los concertados? ¿Por qué no quejarse, en cambio, de falta de medidas reales de inserción? ¿O es que se cubren de esa manera los porcentajes, que se han convertido en una argumentación que debería dar vergüenza por evidenciar tanta falta de sentido democrático o de humanidad, en lugar de mirar de cerca el problema real de la inserción?

Muchas preguntas que no suelen ser contestadas, y sí cambiadas a menudo por una culpabilización al profesorado (que, como funcionarios, tienen claro que deben atender a todo el mundo, aunque, naturalmente, necesitan contar con medios para ello), o a algunos padres de chicos españoles que quieren una mejor educación para sus hijos, pero que no están por la segregación, sino por pedir una justa y lógica sostenibilidad del nivel académico al que sus hijos, como todos los demás, tienen derecho.

El problema no es, no debiera ser, por tanto, el número de inmigrantes, ni su porcentaje en cada centro (si conservamos el criterio democrático de que cada persona es sujeto de derechos y de deberes, y tiene valor en sí misma y no por su función o por el provecho que esperamos extraerle). El verdadero problema es cómo son integrados, cómo se los incluye en el conjunto del sistema; es el no tener en cuenta cuál es su pasado inmediato y su preparación previa. Aunque eso no evita la pregunta de por qué son acumulados en centros públicos, cuando, por su lugar de residencia y otros factores, podrían y tendrían que estar en los centros concertados en mayor

número, ya que éstos se sostienen con fondos públicos.

Una solución mejor, que cada centro podría manejar, sería tener un aula-puente con varias secciones en la que los alumnos que no han pasado por el sistema español de educación deberían permanecer un curso, y donde:

- se los evaluaría para identificar su situación.
- se les enseñaría el castellano como lengua vehicular, si lo necesitaran.

- se los ayudaría a alcanzar cierto nivel de competencia curricular, con la posibilidad de seguir un ritmo propio (como hacen en Finlandia, por ejemplo, con los alumnos que necesitan más tiempo) de aprendizaje.

- se les darían nociones de geografía, historia, tradiciones sociales del lugar en que viven, funcionamiento de nuestro sistema democrático, etc. para insertarlos verdaderamente en el país que los acoge.

Un aula en la que, también, y muy importante:

- se les haría un control de progreso en sus tareas individuales, por medio de tutorías.

- y, en fin, se les daría a entender, con firmeza, que son responsables de su propio aprovechamiento, y que no están en ese tiempo de transición para quedarse en él indefinidamente, sino para integrarse en otros niveles de trabajo y de progreso, en un sistema educativo, ahora sí, igual para todos en derechos y deberes.

Es posible que, si se exigiera más a unos desde que llegan y a otros desde que se incorporan al sistema en la primaria, siempre de acuerdo con los criterios pedagógicos del desarrollo personal, sin mitologías absurdas, los recursos se optimizarían, los gastos que causa la diversidad se reducirían y la pretendida comprensividad se convertiría en un objetivo menos imposible. ¿Por qué resignarse a que cada vez haya más alumnos que necesiten compensación, de una u otra forma, y resignarse también a que ésta parezca un ámbito en el que permanecer hasta el final de la vida escolar? ¿Es que no estamos viendo cómo cada vez hay más alumnos con necesidad de compensación, y cómo, a la vez, desaparecen los alumnos de bachillerato o, mejor dicho, los alumnos con aspiraciones a realizar estudios para cualificarse más? ¿No es posible detectar dónde los perdemos?

Los alumnos con necesidades educativas especiales: la Integración

Respecto a los alumnos que se incorporan al sistema con necesidades educativas especiales, sería necesario también cuidar al máximo, y desde el comienzo de la escolarización, la cuestión de los diagnósticos. Ésa es la tarea más importante para lograr el máximo progreso de estos alumnos, y con frecuencia se va comprobando cómo esos diagnósticos, o bien han sido realizados confundiendo la necesidad de apoyo compensatorio con una descompensación más profunda, o no se han diseñado bien las medidas necesarias para la atención personalizada del alumno.

La decisión de integrar a estos alumnos con necesidades tan especiales en los centros, no ha ido siempre acompañada del necesario acompañamiento de especialistas que respondieran del cumplimiento de esas necesidades. Y no me refiero a que no existan en los centros las personas que se encargan de ellos, que sí existen y trabajan mucho, sino, más bien, a que todo ese conjunto de ayudas debe estar coordinado por un seguimiento muy técnico que, desde el comienzo de la escolarización, dé garantías, tanto a los alumnos y a sus familias como a los profesionales que los atienden, de que toda su labor se integrará para el bien del alumno.

Porque éste, a lo largo de los cursos, pasa por muchas aulas, alcanza una socialización en el centro, y asiste a clases cuyos profesores deben ser, no sólo aconsejados, sino minuciosamente apoyados con pautas claras y precisas que informen de lo que el alumno puede y debe realizar, y con el aporte de criterios y materiales elaborados para cada uno de ellos: porque cada uno de estos alumnos es distinto, y su sensibilidad muy especial, y no se debe arriesgar nada, ni confiarse a la iniciativa o la buena voluntad de los profesores que no son especialistas, y que acogen en sus aulas a estos alumnos, normalmente amables y confiados, para realizar, en el nivel que sea, tareas académicas.

Es, ciertamente, complejo, el sistema de compensaciones educativas que queda expuesto, y genera problemas e incógnitas seguramente difíciles de solucionar. La práctica diaria, sin embargo, apremia, ya que las necesidades son crecientes, y ello demuestra que el sistema como tal necesita ajustes radicales, desde la edad infantil, para no generar tan intrincada necesidad de compensación.

La realidad es tozuda: ya hemos oído muchas veces que hay recursos, muchos recursos, y que es necesario optimizarlos. Pero la fórmula no siempre da los resultados apetecidos, y éste que estudiamos es un caso claro. Hay que aplicar la revisión: *por sus frutos los conoceréis*. Y los frutos emergen cada primavera, cada verano, y cada vez más vemos, en las mesas de evaluación (a veces con más profesores evaluando que alumnos para evaluar) que estos medios no dan los frutos deseados. ¿Seguimos tapando la realidad con la ley, o escuchamos a quienes viven cotidianamente esta situación y adaptamos la ley para cambiar la realidad?, pregunto a quien corresponda. Desde el puesto de trabajo, diariamente, muchos esperamos la respuesta.

Currículo y pedagogía en la Escuela Primaria. 1. Del currículo de 1991 a los estándares del 2006

Salustiano MARTÍN

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 tampoco, 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 preocupante²¹. 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.*²² 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”.

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 conocimientos²³, 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 casos²⁴.

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

²¹ 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.

²² “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.

²³ 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.

²⁴ 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.

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 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 contrar.

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 fastidemos- no es juego²⁵). 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

²⁵ 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.

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 dudarlo, 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.

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 edad²⁶; 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 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 desconocimiento²⁷. 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 intelectual²⁸. 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

²⁶ 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).

²⁷ 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.

²⁸ 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).

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 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.

HEMOS HECHO ESTE NÚMERO DE *CRISIS* 2006

En la redacción de los artículos firmados por el colectivo *BG*, dado el carácter abierto del mismo, han participado numerosas personas; en la elaboración y selección de artículos, corrección, diseño y elaboración de este “número 11” lo han hecho:

Fermín Rodríguez
María José Navarro
Salustiano Martín
M^a Ángeles Lázaro
Amparo Gómez
José Luis G^a Siguero
Chomin Cunchillos

Crisis 2006 se distribuye gratis por correo electrónico, para recibirlo basta con hacernos llegar un mensaje por ese medio (importa menos el contenido que la dirección) a crisis@colectivobgracian.com; os incluiremos en nuestra lista y recibiréis tanto el boletín como las convocatorias y los documentos que haga el Colectivo. ***Crisis se puede consultar además en la página web del colectivo Baltasar Gracián: www.colectivobgracian.com***. Donde podéis encontrar, además, otros documentos del Colectivo *Baltasar Gracián*, así como de otros grupos o personas afines.