

Premisas y antecedentes de la actual revolución educativa. El caso de la Educación Secundaria en España

Premises and Antecedents of the current educational Revolution. The case of Spanish Secondary Education

F. Javier MESTRE MARCOTEGUI

Resumen

La educación secundaria en España sufre un proceso de constante reforma legislativa que no consigue más que profundizar en la situación de abandono del sector público y de degradación general del sistema. Desde este artículo se revisa el momento actual de la reforma de la ley básica de ordenación general de la enseñanza y se propone un cambio en los parámetros generales del debate público.

Palabras clave: LODE, LOGSE, LOCE, ESO, debate educativo, MEC, enseñanza pública, enseñanza privada.

Abstract

Secondary education in Spain suffers a process o permanent legal change that only deepens the helplessness of the public sector and general degradation of the system. In this article, actual moment of general law reform is reviewed and a general change of discussion parameters is proposed.

Keywords: LODE, LOGSE, LOCE. ESO, educational debate, MEC, public education, private education.

En el contexto de un debate sobre la reforma de la enseñanza universitaria en Europa que está teniendo lugar en esta sección de la revista LOGOS, se me ha preguntado por la situación actual de la enseñanza secundaria. Se trata, en efecto, de un presupuesto imprescindible a considerar, que completa por la línea de flotación el panorama de zozobra de la educación superior al que nos vemos abocados. Espero que los datos y reflexiones expuestos en este artículo contribuyan al diagnóstico general de lo que nos estamos jugando en la actual revolución educativa.

Después de paralizar el desarrollo de la Ley Orgánica de la Calidad en la Educación (LOCE) en los aspectos regulados por Real Decreto de Calendario, el Gobierno del PSOE está preparando su re-reforma del sistema educativo. Ha prometido que será duradera y consensuada, con un importante debate público que la haga representativa de las demandas de todos los sectores. Dice querer asentar definitivamente el sistema, que está sufriendo una especie de locura de inestabilidad reguladora debida a que se transforma cada vez que cambia el partido del gobierno central. Los *buenos propósitos* se han traducido en que el Ministerio de Educación y Ciencia (MEC) ha montado desde octubre una especie de periodo brevísimo de discusión de su propuesta de reforma de la educación que concluye con el final del primer trimestre de este curso escolar. El *debate* ha sido breve y desde el poder político se ha intentado circunscribirlo, en la medida de lo posible, al documento base presentado a los gobiernos regionales. Las propuestas apuntan hacia una modificación parcial de la LOCE, impuesta por la mayoría absoluta del PP durante la pasada legislatura, pero ni siquiera se acerca a las propuestas electorales del PSOE o a las reivindicaciones básicas de los diferentes grupos sociales que se opusieron activamente al texto del PP. Se puede consultar en <http://debateeducativo.mec.es/>.

1. El pliego de propuestas del Gobierno o “documento base”

En resumidas cuentas, la propuesta del actual Gobierno mantiene casi todo tal como está. Suprime la reválida en el Bachillerato y restaura definitivamente la selectividad. Elimina también la asignatura del hecho religioso (que en el texto del PP tenía dos versiones, una laica y otra confesional) para dejar la situación de la enseñanza de la Religión y de sus profesores tal como está ahora, antes de aplicarse la LOCE.

La propuesta remoja la idea de los Programas de Iniciación Profesional (pips) para situarlos más allá de los 16 años y hacerla parecida a lo que hasta ahora se ha venido llamando “garantía social”, pero como una vía de obtención tardía del título de Graduado en ESO a través de un curso puente al que llaman “pasarela formativa”.

Mantiene las pruebas de recuperación extraordinaria en la ESO (los famosos

exámenes de septiembre, que son de junio en varias comunidades autónomas) y pretende reducir las asignaturas en el primer ciclo de la ESO.

Apenas varía las cosas en materia de atención a los alumnos *especiales* y a los inmigrantes, y hace algunas propuestas vagas para los centros de atención preferente o en el tratamiento de los conocidos como “alumnos objetores”.

Apuesta con poca concreción por los centros bilingües (referidos a castellano y una lengua extranjera, “trilingües, suponemos, en los territorios ya de por sí bilingües).

Habla de *desdobles* no sólo en inglés, sino también en matemáticas, así como de estas asignaturas cursadas en dos niveles distintos en 3º y 4º de ESO.

Propone fomentar la informatización de la enseñanza, la integración de las tecnologías de la información y todo eso...

Pretende la introducción de una nueva área de conocimiento llamada “educación para la ciudadanía”, impartida por los departamentos de Geografía e Historia o Filosofía en la ESO. Absorberá la actual asignatura de ética de 4º de la ESO (que ahora pertenece en exclusiva al departamento de Filosofía de los IES) y tendrá un programa basado en la educación en valores: contra la violencia de género, para la salud, para la participación democrática, etc.

Prevé volver al protagonismo del Consejo Escolar en la elección de los directores de los centros, si bien con mayor presencia de la Administración que en el ordenamiento previo a la ley de calidad. Hace un propósito general de establecer un sistema de dirección *corresponsable* en el que participen más los claustros y consejos escolares.

En cuanto al reconocimiento de la labor docente y de la tutoría en la ESO o el control de calidad de la enseñanza pública, que son algunas de las reivindicaciones clave del profesorado, las propuestas están muy por debajo del programa electoral del partido que gobierna y no pueden satisfacer más que a los cargos de la Administración obsesionados por el no gasto en educación. La tutoría casi no varía y no se recoge ningún reconocimiento especial en tiempo de docencia o retribución. La evaluación del sistema se concibe a través de programas externos, probablemente de tipo cuantitativista, ocasionales, y no se dice absolutamente nada sobre la reforma de la inspección educativa, sus dotaciones y sus funciones. Se propone abordar, por fin, la negociación de un estatuto de la función pública docente, y mejorar las expectativas de carrera profesional del profesorado, en concreto las posibilidades de trabajar en la universidad a tiempo parcial. Pero no se vislumbran intenciones de homologar la situación retributiva de los cuerpos de profesores, muy desigual según las comunidades autónomas y muy por debajo de la de los demás funcionarios de similares requisitos de titulación. De hecho, hoy en día un policía nacional, que tiene un nivel 16, cobra prácticamente lo mismo que un profesor de secundaria, que tiene un nivel 24. Como promesa retributiva, se pretende meter una

especie de complemento de productividad que dependa de la “evaluación positiva de la práctica docente”, sin que se arbitren medios creíbles ni siquiera para establecer en qué consiste esa “evaluación”. Se menciona vagamente que se tratará de descargar a los enseñantes de tareas no docentes con personal de otras categorías.

Tampoco parece que se anuncien intenciones de hacer crecer considerablemente el gasto en educación o que se vaya a preparar una ley de financiación de la reforma educativa, más bien se regresa al propósito de hacer una “memoria económica” que acompañe a la implantación de los cambios, con compromisos exigüos en materia de dotación económica del sistema público.

Y no se establece ninguna reforma en absoluto del modelo de gasto público en educación, dividido en las aportaciones al sistema público y las subvenciones a centros privados concertados, generalmente de tipo religioso católico. Sólo se declara la intención de velar por la asunción igualitaria de las cargas de alumnos difíciles entre los dos sistemas paralelos, ya que hasta ahora sólo el público realmente asume la tarea de la integración.

2. Los parámetros generales del debate

El MEC abrió un foro en octubre en su página *web* que se ha cerrado el 27 de diciembre. Se han producido debates en todo tipo de organizaciones relacionadas con la enseñanza, y en esa misma *web* se recogen diversos documentos aportados por sindicatos, asociaciones de padres y madres, asociaciones de docentes, asociaciones de estudiantes, asociaciones de la patronal de la enseñanza privada, colectivos por la defensa del sistema público de enseñanza, movimientos de renovación pedagógica, foros, seminarios y particulares. Algunas comunidades autónomas han tratado de llevar el cuestionario del documento base a los claustros, si bien con una penuria de tiempo impresentable (un mes o menos). El epicentro del problema es, sin duda, la educación secundaria. Acerca de la primaria no ha habido demasiado movimiento. De hecho, la LOCE mantiene la etapa más o menos igual que estaba con la Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE), y las reformas propuestas son de poca importancia. En todo caso, el *debate* está en los institutos, sobre todo en las salas de profesores, y escuchado ahí, visto el foro del MEC, leídos algunos de los profusos documentos, nos atrevemos a formular dos orillas mayoritarias de la discusión, que abarcan a muchos con algunas muy honrosas excepciones.

Por un lado, tenemos el punto de vista *reaccionario*, más o menos identificado con los planteamientos del intento de reforma del PP. Sus partidarios, en contra de lo que cabría esperar, no se reconocen claramente en la cuestión de la enseñanza de la religión. La concepción de la escuela es la del trinomio disciplina, magisterio y

libro de texto. Los alumnos son “buenos” y “malos”, según sea sumisa su conducta. Son, en definitiva, eso, *alumnos*, y como tales están permanentemente expuestos a juicio por la calidad de su *atención* en clase, por su receptividad a los contenidos y su capacidad de repetirlos en los exámenes. Son, por tanto, de natural, receptores pasivos que han de obedecer, trabajar en casa, estudiar para aprobar los exámenes, *portarse bien*. Profesores y profesoras a la vieja usanza, muchos de ellos muy jóvenes y seguramente muy mayoritarios en el cuerpo de Secundaria, están hoy por hoy descolocados por la indisciplina y el desinterés que se respira en las aulas, y pretenden que la reforma sea una *contrarreforma* basada en el reforzamiento de la capacidad disciplinaria de los docentes, el incremento de los contenidos *conceptuales* (o sea, lo que siempre se ha denominado el *programa* de las asignaturas) y la segregación (por caminos más o menos *profesionales*) o directamente la expulsión del sistema para los alumnos menos dóciles o interesados. Uno de sus argumentos principales es que no sólo tienen derecho a la educación los alumnos *difíciles*, sino que hay que velar sobre todo por el derecho de los que son *buenos* y ven dificultadas sus aspiraciones por los *malos*.

Por otro lado, tenemos a los *progres* partidarios del pedagogismo a ultranza, que se reconocen claramente en la LOGSE y sus concepciones de lo que debe ser la educación. Se caracterizan por entender la escuela como un factor de nivelación social y la ven como el lugar para la formación en *valores*, en *actitudes* y en *procedimientos*... de modo que los contenidos *conceptuales* pasen a un segundo plano de importancia. Tienen su centro de flotación en los institutos en los departamentos de Orientación y juzgan que los profesores más *reaccionarios* trabajan poco y no están a la altura de los tiempos. Muchos se declaran *constructivistas*, como la propia LOGSE, y plantean el conocimiento como experiencia inductiva, partiendo siempre de lo más cercano y lo más concreto para ir hacia lo más abstracto o externo. Sus puntas de lanza son la llamada *atención a la diversidad*, es decir, el trabajar con los diferentes alumnos y alumnas de un grupo atendiendo a cada uno según sus necesidades particulares; la *transversalidad*, es decir, la introducción programada de contenidos de educación moral y ciudadana en las diferentes asignaturas; la *tutoría*, es decir, el trabajo del profesor tutor en la secundaria, que dispone de una hora a la semana para estar con su grupo sin que medie ninguna asignatura; la *innovación pedagógica*, a saber, la experimentación de métodos de *enseñanza-aprendizaje*... El profesorado *progre* suele tener mucha confianza en la *metodología* y tiende a responsabilizar en buena medida a los docentes de las abundantes situaciones problemáticas que se viven día a día en el sistema. El profesorado mayoritario, de tipo *reaccionario*, critica con sarcasmo los puntos de vista *progres*. Los acusa de estar perdidos en un mar de terminología inútil, de hacer planteamientos imposibles de aplicar en la realidad o de exigir al profesorado que haga mucho más de los que le corresponde, incluidas muchas funciones que deberían corresponder a la familia.

Mientras que para el profesorado *progre* es importante la participación de los alumnos y es sagrada la voz de los padres y madres (sobre todo cuando los docentes *pedagogistas* ascienden al cuerpo de Inspectores), el profesorado *reaccionario* responsabiliza mayormente a las familias, al alumnado y a la Administración de lo que pasa, que es vivido como una pérdida intolerable de autoridad del gremio de los docentes de la que derivan todos los demás males: malos resultados académicos, niveles muy bajos, etc.

3. La LOGSE como híbrido fallido de ley e intereses reales

El resultado de la aplicación de la LOGSE es el desastre actual del sistema público de educación. Esta ley pretendía afrontar lo que se suele denominar *fracaso escolar*. En los años ochenta, cuando se gestó esta ley educativa, alrededor del 60 por cien de los alumnos de la entonces llamada Educación General Básica (EGB) no obtenía el graduado escolar y, entre los catorce y los dieciséis años, o bien abandonaban el sistema educativo, o bien se iban a una Formación Profesional (FP) pobretona en recursos y degradada en prestigio social y profesional. Así que se incrementó en dos años la escolaridad obligatoria, cuyo límite mínimo pasó de los 14 a los 16 años de edad. Fruto de años de experimentación y de la influencia de diferentes movimientos pedagógicos, el PSOE aprobó en 1990 un texto legal que cambiaba por completo la estructura de la educación obligatoria dividiéndola en Educación Primaria (hasta sexto curso, aproximadamente los doce años de edad) y Educación Secundaria Obligatoria (ESO), un tramo de cuatro cursos entre los doce y los dieciséis años de edad, más o menos, que se haría en los institutos de educación secundaria (IES) a cargo de profesores de Secundaria, herederos de los anteriores *agregados* de instituto. La ley consagraba un sistema de currículo flexible, es decir, garante de unos contenidos mínimos, pero que daba una gran libertad al profesorado para adaptar, organizar y ampliar los programas de acuerdo con las necesidades que se observaran en el aula. Era un golpe legislativo a la tradición, y al negocio, del libro de texto, ya que se suponía que cada docente iba a programar los contenidos en forma de *unidades didácticas* distintas según las características de sus grupos de alumnos. El profesor, LOGSE *dixit*, podía tratar los diferentes asuntos en la secuencia que le diera la gana, con las actividades que quisiera y con un alto porcentaje de añadidos y de *transversalidad* (trabajo en aspectos de educación en *valores* no necesariamente relacionados directamente con la asignatura).

Esta ley también consagraba un principio: los estudiantes deben estar todos juntos y se debe atender a cada uno en clase de acuerdo con sus necesidades. Establecía la figura del *alumno con necesidades educativas especiales* (acnee... vaya siglas, resultan de por sí una ironía), que permanecería en el aula de su grupo base todo el

tiempo que fuera posible, pero con un currículo completamente individualizado. Y establecía el principio de que *cualquier camino didáctico compatible con las leyes vigentes es legítimo para alcanzar los objetivos pedagógicos*. La evaluación del alumno, según la LOGSE, no es cosa de medir *conocimientos* mediante exámenes, sino más bien un proceso *continuo* de diagnóstico mediante instrumentos didácticos de todo tipo para establecer si el estudiante *ha alcanzado los objetivos previstos por el profesor*, a su vez basados en los objetivos mínimos para el curso, ciclo o etapa establecidos en el centro y a su vez basados en los objetivos mínimos decretados por la Administración. Los objetivos, ni que decir tiene, no sólo eran de carácter conceptual, eran sobre todo de tipo *procedimental* y muchos eran directamente *actitudinales*. En el área de lengua, por ejemplo, más que observar si en chico o chica aprueba o suspende el examen de evaluación, se suponía que había que tener hecho un seguimiento acerca de su nivel de competencia lecto-escritora, de su capacidad de disfrute con la Literatura y de sus mejoras de actitud hacia sus compañeros inmigrantes, entre otras muchas cosas.

La LOGSE partía de una concepción del sistema educativo como elemento de integración social frente a la ley anterior, que en su aplicación se había convertido precisamente en lo contrario: una institución que sancionaba la división social en clases mediante el *fracaso escolar*. Pretende, pues, que la enseñanza obligatoria sirva para formar como mínimo un *ciudadano* en cuanto a su conocimiento del mundo, sus capacidades intelectuales e incluso sus capacidades profesionales básicas. Y que eso esté, *a la fuerza, al alcance de todos*. De ahí el hincapié en la *integración* a ultranza de todos los alumnos, la flexibilidad curricular a la hora de obtener los objetivos mínimos, la importancia de los temas *transversales*, etc.

Estos aspectos básicos de esta ley orgánica podrían haber sido una oportunidad para mejorar el sistema educativo en algunos de sus vicios más profundos, como por ejemplo, el descrédito absoluto del pensamiento (se estudiaba exclusivamente *para aprobar*, hasta tal punto que hasta los profesores tenían interiorizado que el título es el único objetivo de la *educación*); los modos de *enseñar* insostenibles; los contenidos absurdos y completamente descontextualizados; el llamado *currículum oculto*, es decir, un currículo altamente ideologizado entre líneas, lleno de *tics* autoritarios, machistas, etc; y, sobre todo, los libros de texto, esos discursos *sagrados* siempre tan *malos*, que los buenos profesores trataban de no usar aún a riesgo de ser acusados de *salirse del programa*. Una escuela activa, crítica, basada en profesionales capaces de programar su propio currículo haciendo explícitos los contenidos ideológicos, integradora, facilitadora del acceso al desarrollo intelectual de *todos* los niños y adolescentes, un auténtico factor de igualdad social y de transformación de la sociedad. La gente que trabajó durante años en la reforma iba por esos derroteros, eran de izquierdas o muy de izquierdas y pensaron que estaban contribuyendo a revolucionar la sociedad española desde sus cimientos.

Pero la LOGSE se convirtió en un texto bastante doctrinario y muy sobrecargado de buenos propósitos en una realidad esencialmente *cutre*, incluidos los propios gobernantes que promulgaron la ley de marras. Su aplicación no produjo los efectos deseados por quienes la idearon a partir de centenares de experiencias piloto muy interesantes llevadas a cabo en la segunda mitad de los ochenta. Es más, fue un desastre y un factor más de *derechización* de la sociedad, ya que condujo, en los hechos, a una situación de *incultura generalizada* complementaria, entre otras cosas, del desastre social, político y cultural inducido, entre otros, por las televisiones privadas (la telebasura) y la generalidad de los grandes medios de comunicación y publicidad. Tenemos ahora un modelo educativo mucho más cercano que antes al estadounidense, y nuestros estudiantes ya no saben casi nada de geografía o historia o de todas esas cosas que precisamente un ciudadano necesita saber para que los que de verdad mandan no le tomen el pelo...

La reforma educativa del PSOE demostró indirectamente que no vivimos en un estado de derecho, ya que se supone que en un estado de derecho las leyes gobiernan las cosas, y no al revés. Y hemos asistido a un proceso en el que, una vez más, el reino de los hechos consumados anulaba por completo lo dispuesto por las leyes.

En primer lugar, la implementación mínimamente adecuada de la reforma hubiera necesitado mucho más dinero público del que se invirtió. El número máximo de alumnos por aula sigue sin bajar de treinta en la mayor parte de los centros docentes públicos y concertados del estado Español. Es difícil *atender a la diversidad* cuando un solo profesor tiene 200 alumnos de diferentes grupos. Es difícil abarcar los diferentes intereses de los alumnos cuando los institutos apenas disponen más que de lo imprescindible y a menudo andan muy escasos de espacios o dotación. Por si fuera poco, la LOGSE exige mucho de los docentes: trabajos ingentes de preparación de clases y de evaluación, disposición permanente a innovar a experimentar, a desarrollar procedimientos nuevos, capacidad de adaptarse a la individualidad de los alumnos, un papel de *educador*, más allá del de *enseñante*... Y, sin embargo, el salario de los funcionarios públicos no ha hecho más que perder poder adquisitivo año tras año y no ha habido casi ningún esfuerzo por acercar el sueldo de los docentes al que les correspondería según su categoría profesional en la Administración pública.

En segundo lugar, el interés privado de los negocios variados alrededor de la enseñanza se impuso por encima de la ley hasta convertirla en papel mojado. La patronal de la enseñanza partía de las victorias anteriores: la lectura que hace el propio PSOE de la Constitución y la consiguiente Ley Orgánica 8/1985, de 3 de julio, reguladora del Derecho a la Educación (LODE) consagran el sistema educativo español como *mixto*, dividido en tres categorías: privado, privado concertado y público. El mercado y la complicidad de la Administración hacen el resto: se ha impuesto como realidad la *subsidiariedad del sistema público de enseñanza*. Los

centros privados, aunque sean subvencionados con fondos públicos, se las ingenian para, con la negligencia o directamente la vista gorda de la Administración, admitir sólo a aquellos alumnos que les interesa, y expulsar a los que molestan. Es la pública la que garantiza el acogimiento de todos, y termina por ser la que concentra los *problemas* y los miedos de la población. La privada ha sido, también, menos proclive a los cambios establecidos por la ley y se ha especializado en seguir como siempre, con o sin LOGSE.

Otro negocio que se pudo ver terriblemente afectado por *el espíritu de la LOGSE* fue el de los libros de texto, una de las fuentes de ingreso más seguras y lucrativas de la industria editorial. Santillana, por ejemplo, una de las editoriales más importantes del estado español de las especializadas en este tipo de libros, pertenece al grupo PRISA... la plataforma mediática básica del PSOE. Ante las exigencias *logsianas* de presentar anualmente a la inspección educativa la programación didáctica de cada asignatura, las editoriales respondieron fabricando *programaciones* en disquete de ordenador, de modo que los jefes de Departamento de los institutos simplemente las maquillan un poco, las imprimen... y los profesores se basan exclusivamente en clase en el libro. También los gobernantes han ido cediendo directamente a las presiones: el currículo de la ESO se ha ido haciendo cada vez más parecido al anterior *programa*, ha ido perdiendo flexibilidad. Por si fuera poco, tiene más asignaturas que nunca ha tenido ningún nivel educativo (hasta once o doce, sin contar la tutoría, frente a las diez del Bachillerato posobligatorio)... así que hay que gastar más que nunca en libros de texto. Tal es el grado de *naturalización* del libro de texto que las administraciones central y autonómicas se dedican a comprárselos con fondos públicos cada vez a más alumnos.

Por otro lado, la LOGSE se impuso a profesores que ni la entendían ni la entienden, casi todos anclados en prácticas *reaccionarias* de la docencia y tratando de vivir lo mejor posible en el sistema. Tanto la formación inicial universitaria requerida para hacerse profesor de Secundaria (el Curso de Aptitud Pedagógica –CAP–) como la formación de los funcionarios en prácticas o la formación permanente del profesorado a través de los Centros de Profesores sencillamente no han servido para casi nada... Quizás sólo para irritar aún más a los docentes cuando tienen que hacer cien horas de cursos, a menudo insulsos, para poder cobrar los sexenios. Porque esa es otra: el entramado de la Universidad, que casi *regalaba* el CAP a cambio de cobrar matrículas, y el entramado de las comisiones de servicio en los centros de profesores, tan atravesados ambos de intereses y conveniencias, dieron lugar a un sistema de formación entre absurdo e inútil.

¿Cómo casan el libro de texto y el *profe* de toda la vida con todos los propósitos *integradores*, de flexibilidad curricular y lucha contra el *fracaso escolar* que emanan de la LOGSE? En dos sentidos:

1. Con la desvirtuación del concepto *logsiano* de programación didáctica que hacen las editoriales y los profesores instalados en la vieja y cómoda usanza, todo el sistema de trabajo didáctico que establece la ley se ha convertido en mera terminología vacía que sólo sirve para mantener a los equipos directivos de los centros y a la siempre escasa inspección educativa permanentemente ahogados en un charco burocrático de papeles.

2. Los mecanismos que la ley establecía para luchar contra el *fracaso escolar* se han entendido exclusivamente como la necesidad de reducir el nivel de exigencia intelectual de los institutos. La promoción automática de los alumnos suspensos y las facilidades que la ley otorga para la obtención del título de Graduado en ESO sólo han contribuido al efecto de simplificación intelectual y a amplificar el sentido del instituto, sobre todo el público, como mera *guardería* de jóvenes en paro.

4. El sentido político de la LOCE

Con este panorama, el PP, desde el poder, se dedicó a terminar de darle la puntilla a los *buenos propósitos* de la LOGSE. Primero hicieron una reforma por decreto de los contenidos mínimos para convertirlos definitivamente en un *programa* de libro de texto y destruir por completo la famosa *flexibilidad curricular*. Luego aprobaron la LOCE (con el efecto colateral de producir un nuevo cambio en los *programas* que, en apenas dos años, iba a obligar a cambiar por segunda vez consecutiva *todos* los libros de texto... las editoriales se frotaban las manos, si bien de momento no han visto redondearse el negocio por causa del cambio de gobierno y la ya mencionada paralización del decreto de calendario de aplicación de la nueva ley).

Esta ley surge supuestamente como respuesta al *clamor* del profesorado, en especial de secundaria, ante el desastre de la LOGSE, que es la demostración de que la reforma *progre* es un despropósito. El gobierno del PP, y las *fuerzas vivas* que, procedentes de opciones ideológicas muy variadas, apoyaron el nuevo proyecto de ley orgánica, tenían claro el remedio: mayor autoritarismo, *mano dura* en los IES, segregación del sistema educativo a partir de los 15 años a través de los *programas de iniciación profesional*, regreso a los programas de las asignaturas a la antigua usanza con los correspondientes exámenes de septiembre y hasta la ya olvidada *reválida*, reducción de la participación de la comunidad educativa en el gobierno de los centros, revitalización del cuerpo de catedráticos de instituto... Aún así, mantuvieron la obligatoriedad hasta los dieciséis años, un número limitado de repeticiones de curso para los alumnos (máximo dos en toda su trayectoria académica obligatoria) y, en general, la urdimbre básica de la LOGSE, incluidas la *evaluación continua*, la posibilidad de otorgar el título de Graduado en ESO con dos asignaturas suspensas o el concepto de *programación didáctica*. Y es que el *epicentro* de la

LOCE estaba más bien en otro lado, porque apenas iba a cambiar la situación *de facto* de los institutos públicos: en los pasos adelante en la privatización de la enseñanza mediante la confirmación legal de los conciertos educativos de los tramos no obligatorios (Educación Infantil, Bachillerato y Formación Profesional), el aumento de la *independencia didáctica* de los centros privados o las posibilidades de construir *con todo el apoyo de la ley* centros especializados en alumnos brillantes en ciertas materias, con la consiguiente *mercantilización* de toda la oferta educativa, incluida la pública.

Por debajo, la política real: un permanente ajuste presupuestario en materia de educación pública, un paulatino crecimiento de la proporción de los fondos públicos dedicados a subvenciones a centros privados.

5. Una reflexión final

Lo que estaría en juego si la sociedad española no viviera adormilada en la felicidad tontorrón de los que se creen nuevos ricos, sería la existencia de un verdadero sistema público de educación en el que confiar, mayoritario, no subsidiario de la enseñanza privada, y encargado de proteger a la infancia y la adolescencia de los rigores del capitalismo, que se ensaña particularmente con los niños sin escolarizar, allí donde o jamás existió de veras o definitivamente colapsó la educación pública. La privatización del servicio es el camino de la exclusión social para los económica y culturalmente más débiles. La subsidiariedad de la enseñanza pública respecto de la privada es la política del gueto educativo, de la condena a la *inferioridad intelectual* a la mayoría de los hijos e hijas de las clases más *bajas* de la sociedad, incluidos inmigrantes y todo tipo de excluidos sociales.

La escuela pública constituye, además, el único lugar en el que existe una verdadera *libertad de cátedra*, hasta ahora mayor incluso que la de la Universidad por la mayor limpieza en la selección del personal de los institutos frente a la endogamia ideológica que suele caracterizar a la mayor parte de los departamentos universitarios. No ocurre lo mismo en la escuela no pública, en la que el control ideológico suele ser férreo. En el sector privado la contratación es completamente arbitraria y el despido es cada día más barato, de modo que sucede como con los medios de comunicación: o se transmiten los valores de los dueños o a la calle. La escuela privada o privada concertada se debe a los intereses de las clases pudientes o medias y pertenece en su mayor parte a la iglesia católica, de modo que su progresiva preponderancia implica una pérdida irreparable de pluralidad de pensamiento.

Así que resulta que la escuela pública es el único espacio eficaz de protección de la infancia frente al mercado (eficaz frente a la familia, que no duda en poner a trabajar a los niños cuando hay *necesidades económicas* de por medio) y uno de los

pocos en los que aún queda algo de libertad de expresión repartida entre la ciudadanía y no monopolizada por los poderes económicos o *sociales*. Es imprescindible defenderla antes que nada y resituarse el debate educativo en la revisión del modelo *mixto* de la LODE, esa ley de 1985 que consagra el reparto del grueso de la enseñanza entre Estado e Iglesia católica. Es necesario volver a reclamar la progresiva desaparición de la enseñanza privada financiada con fondos públicos falazmente basada en la *libertad de elección* de los padres que consagra la Constitución y que se ha entendido como libertad de elegir entre la enseñanza de pago, la enseñanza religiosa gratis pagada con el dinero de todos y una escuela pública *enferma* por la que nadie hace casi nada.

En cuanto al debate acerca de la organización del currículo y de la escuela *realmente existente*, hay, en mi modesta opinión, dos prioridades: la financiación y el apoyo al librepensamiento. Son las *salidas* para el problema que supone la ampliación de la escolaridad obligatoria hasta los dieciséis años. Mucho más dinero en Educación implica profesores mejor pagados y mejor considerados, con más tiempo para preparar sus clases y para prepararse, con años sabáticos y la posibilidad de participar de verdad en la enseñanza universitaria... o sea, mejor dispuestos a hacerse con el control de sus clases, a asumir cambios y mejoras en su formación, a asumir el programa didáctico de la Administración.

Mucho más dinero en Educación implica muchos menos alumnos por aula y, por tanto, que se pueda hacer realidad la posibilidad de atender a la diversidad del alumnado de forma digna y efectiva.

Mucho más dinero en educación implica mucha mejor dotación material, de espacios y humana en los centros, de modo que sea posible un currículo mucho más flexible y adaptado a las necesidades de los distintos alumnos, que a menudo pasan por el trabajo con las manos en muy diversas disciplinas o la implicación del profesorado en el uso de los cacharros informáticos.

Por otro lado, la defensa del librepensamiento en la escuela es, más o menos, recuperar algunas de las tradiciones pedagógicas que florecieron en este país y que aportaban algo imprescindible para hacer una escuela *para todos*, sin exclusiones, a saber: un currículo verdaderamente abierto (algo más que simplemente *flexible*), no sometido a presiones de ninguna *escuela* pedagógica ni a las necesidades del mercado editorial, basado en el desarrollo *integral* de las personas, a las que hay que ayudar a conseguir los instrumentos y conocimientos necesarios para ser capaces de *pensar* por su cuenta y riesgo. Superar, por tanto, la noción de *asignatura* (no meramente llamándola *área*, como hace la LOGSE, y dejando que todo siga esencialmente igual) y preparándose para trabajar integrando las diferentes disciplinas en proyectos formativos de grupo o individuales que puedan satisfacer necesidad de *aprender* de cualquier estudiante obligado a pasar su tiempo en el instituto.

En otra parte defenderemos más profusamente alternativas más allá del pobre

debate impuesto por el Gobierno. Sólo resta terminar diciendo que los males de la escuela pública están a la altura de lo que sucede en general en el mundo social y son, por tanto, grandes... Y a grandes males...

F. Javier Mestre Marcotegui
Director del IES “Ildefonso Serrano”
León (Badajoz)