

DEBATE SOBRE LA L.O.C.E.

LO QUE ESTÁ POR VENIR

Juan Jesús Ojeda Abolafia

12 de septiembre de 2002

Avanza septiembre, el nuevo curso se aproxima, y pronto podremos comenzar a entrever la límpida magnificencia que habrá de extenderse por todos los rincones de nuestro sistema educativo, cuando la pulcra ley de calidad comience a limpiar los vicios sobrevenidos en la institución escolar tras diez años del mendaz experimento igualitarista, que ha supuesto la escuela comprensiva instaurada por la LOGSE. El eficaz remedio a aplicar lo denominan sistema de oportunidades, una auténtica ganga que por unos pocos millonajes de euros (en pesetas hubiera sido el superchollo del milenio) permitirá que, manteniendo inmaculada la igualdad de oportunidades en el acceso a la educación, cada estudiante pueda encontrar en el mercado escolar su particular artículo de primera necesidad educativo. Eso de ¡menú para todos!, ¡se acabó! Tras una primera legislatura de gobierno liberal-reformista, el partido que gobierna considera que hay que dejarse de zarandajas y comenzar a construir desde el sólido pilar de la educación, y con el inexcusable esfuerzo de nuestros jóvenes (pero cada uno desde su sitio, pues se satisface el derecho a estar bien escolarizado) la España de la excelencia. Desconozco si lo que se avecina constuiría una vertiente de lo que Sánchez Ferlosio llama "enseñanza personalizada", donde los contenidos se adaptan a las irremediables diferencias personales, o si, tal vez, pudiera significar el más eficiente mecanismo para lograr solventar el acuciante problema, apuntado por Pepe Biedma en este foro, sobre cómo compatibilizar ciertos valores aristocráticos (sensu stricto) con el igualitarismo, pero de lo que no dudo es de que, como expuso Mariano Fernández Enguita en un ponderado artículo publicado en El País el pasado 17 de junio, bajo la retórica de la cultura del esfuerzo y la excelencia como baluartes de la calidad de la educación se delinea un sistema educativo que daña a la escuela pública y a la igualdad de oportunidades de los que en ella estudien y que, descaradamente, beneficia a la escuela privada, eximiéndola (liberalizándola) de sus obligaciones en tanto que servicio público, como después trataré de mostrar.

Como bien indicaba días atrás Carlos Rodríguez, el descontento generado por la LOGSE entre el profesorado que ha tenido que llevar ingratamente adelante tan ambicioso proyecto educativo está siendo aprovechado por el actual gobierno para sacar adelante, sin la más mínima reacción crítica (no digamos contestación) de la comunidad docente, la actual reforma educativa. Señuelos como acabar con el deterioro del clima de convivencia en las aulas, o devolver al profesor la autoridad y el reconocimiento social perdidos, han bastado para persuadir de las bondades de la ley y acatarla católicamente con un santo amén. Desde luego que muy noqueados moralmente hemos de estar para que tanta indolencia haya ido anidando en nuestro ánimo a lo largo de estos diez años: hemos ido tragando un desprecio tras otro sin reacción alguna.

Durante años no pude más que abominar de la LOGSE, confieso que sin conocerla con el necesario detalle, por el hecho de que, para venderla, el gobierno socialista tuviese que recurrir a la insidiosa propaganda de que por fin el profesorado iba a tener que modificar su rancia pedagogía de inculcar memorísticamente conocimientos y aprender a enseñar según el prodigioso hallazgo pedagógico del aprendizaje significativo, todo lo cual podría ser venturosamente fiscalizado por la imprescindible presencia de los padres/madres en la institución escolar. De camino que arrostrábamos semejante infamia y humillación profesional se nos fue mermando el salario un año sí y al otro también, y así seguimos. No obstante lo cual hemos llevado adelante aquella ley, con escasísimos medios, dadas las exigencias de financiación no satisfechas que hubiera requerido tan ambicioso modelo educativo, y derrochando sentido común para intentar realizar el difícil reto de compatibilizar principios educativos a priori tan difícilmente conjugables como son el de comprensividad y el de diversidad. Y hoy es el día que se nos vuelve a denostar por otro gobierno cuando pretende hacer pasar, falsamente, por desastrosa toda la labor que hemos

realizado, cierto que eximiéndonos de responsabilidad, dado que el mal radica en el modelo de la escuela comprensiva.

Ciertamente el terreno está suficientemente abonado para sembrar la nueva ley, como se pone de manifiesto en descalificaciones de la LOGSE tan rotundas como la expresada en este foro por el compañero Emiliano Fernández, para quien constituye la peor catástrofe educativa de los últimos cien años. Considero que valoraciones de tal naturaleza nos alejan del necesario rigor para el análisis de la situación y poco contribuyen a que el diagnóstico de las deficiencias de la escuela pública pueda servir para introducir las mejoras y reformas que, por supuesto, necesita. Datos recientes del Ministerio de Educación (ver El País del 7 de septiembre) indican que el fracaso escolar se ha reducido desde el 37% hasta el 23,6% entre 1989 y 1999; comparaciones mucho más pormenorizadas y referidas a otros periodos pasados de nuestro sistema educativo pueden encontrarse en el referido artículo de Fernández Enguita, donde además establece significativas comparaciones de resultados a nivel internacional entre los sistemas que agrupan al alumnado por capacidades y los sistemas comprensivos, de las que en absoluto cabe desprender mejores beneficios de lo primeros frente a los segundos, mientras que, al contrario, sí se constata el perjuicio de los modelos que segregan en itinerarios según las capacidades para los sectores más desfavorecidos por la desigualdad social. Por otro lado, mi propia experiencia no me permite concluir inequívocamente que los resultados académicos que obtengo en la LOGSE sean en absoluto peores a los que obtenía en el BUP y el COU.

¿No será que estamos haciendo recaer sobre la LOGSE, ¡qué digo!, sobre la escuela sin más, la responsabilidad ante situaciones y hechos sociales de nuestro tiempo sobrevenidos por las fallas de otras agencias de socialización (familia, medios de comunicación, grupos de pares, trabajo...), cuando no directamente inducidos por un sistema social, nuestra democracia liberal de masas, del cual, por supuesto, formo parte (me cubro el flanco para que Pepe Biedma me zarandee por donde guste, pero no por aquí) en el que el principio de autoridad hace ya mucho que quebró, para bien y para mal, arrojándonos a esa nueva barbarie, de la que habló Benjamin, que nos obliga permanentemente a comenzar desde el principio; a empezar de nuevo, a pasárselas con poco, a construir desde poquísimo y sin mirar a diestra ni a siniestra; y en el que, como indica Sánchez Ferlosio, lo público es invadido y agredido por lo privado, de manera que ya no hay lugar en que el sacralizado yo personal quiera hacer valer sus derechos?

No he sido nunca apóstol de la LOGSE, pero ante lo que viene, me inclino por mantener su modelo comprensivo, con todas las mejoras pertinentes para atender de verdad al principio de diversidad (potenciar grupos de diversificación e introducirlos también en segundo; reducción, de una vez por todas de la ratio; presencia de asistentes sociales para atender al alumnado que muestra comportamientos claramente inadaptados; evitar que la optatividad en bachillerato -a poco más ha quedado reducido el principio de diversidad- se convierta en un chollo para que los alumnos transiten por ella sin la más mínima exigencia, como suele suceder...y ya que hablo de exigencias, exijámos más los profesores en la aplicación estricta de los criterios de evaluación en bachillerato y exigir, ya, un bachillerato de tres años). ¿Lo que viene?: el sistema de las oportunidades y de la buena escolarización. Una apuesta por la adaptación del currículo a las diversas aptitudes, intereses y expectativas de los alumnos en pos de la excelencia que silencia cualquier referencia a las condiciones sociales y familiares del alumnado (aptitudes naturales por intereses particulares igual a este es el oportuno lugar que corresponde). Una apuesta por la especialización a edades tempranas, que encierra además la trampa del itinerario oculto de los ¿grupos de refuerzo?, destinado a segregar a los inadaptados, con mención especial para los inmigrantes (que como sabemos, en su inmensa mayoría están en la escuela pública); una apuesta por la especialización curricular de los centros, descaradamente dispuesta para facilitar la segregación del sistema de la escuela privada, bajo la coartada de la libertad de elección de centro y mediante su exención de tener que ofrecer todos los itinerarios, especialización curricular que les permitirá establecer criterios adicionales para la selección del alumnado. En fin, una apuesta por los buenos valores de la enseñanza religiosa, por supuesto, opción confesional u opción laica. Seguramente veo mal y no es esto lo que viene, ustedes dirán, pero a mí así me lo parece: Calidad a base de limpiar todo lo que estorbe para liberalizar las fuerzas privatizadoras. Y ahora, después de limpiar la escuela ¡a barrer las calles y todos a la cárcel!

CONTRARREFORMA TROTSKISTA

José Biedma

12 de septiembre de 2002

«El fracaso escolar se ha reducido desde el 37% hasta el 23,6% entre 1989 y 1999»

Juan José Ojeda

He aquí una prueba de cómo se pueden usar políticamente las estadísticas. ¿Cómo se ha medido ese fracaso escolar? Evidentemente, en función del número de suspensos, tal vez. Pero resulta que la LOGSE proclama el principio de promoción automática hasta el bachillerato. Y en el bachillerato, si no lo proclama, lo facilita. De hecho yo ya no me atrevería a dejar a nadie todo un curso con mi asignatura suspensa, y ¡por mi fe —la que tenía— que me atrevía hace quince años! No hay que ser un genio de las estadísticas para darse cuenta de lo que ha pasado. La igualación ha significado —tal vez no haya que lamentarse demasiado por ello— una caída sustancial del nivel de exigencias. La Logse nos convirtió de la noche a la mañana en animadores socioculturales, algo intermedio entre un bufón, un locutor de radio y un presentador de programas de máxima audiencia. No sirvo para showman, aunque lo he intentado.

El problema es más general. Nuestra capacidad de trabajo no es la de nuestros padres. ¿Cómo pretendemos que —halagados hasta el absurdo por los Media y los demagogos— nuestros hijos tengan nuestra capacidad de esfuerzo? Os diré por qué tuvimos y aún tenemos una cierta capacidad de esfuerzo: porque hemos pasado estrecheces y necesidades. Por otra parte, la prolongación de la infancia y la adolescencia es un hecho sobrevenido en sociedades complejas y medianamente satisfechas en lo perentorio, como, gracias a Dios y al euro, es la nuestra.

Basta hacer un muestreo de los manuales de Historia de la Filosofía que se han ido sucediendo desde hace veinte años hasta hoy, aun escogiendo en cada momento los mejores. El lenguaje es cada vez más simple, los contenidos cada vez más magros, menor el número de autores y tópicos. Yo mismo publiqué en el año 95 una Introducción a la Filosofía como crítica de la razón publicitaria, que me homologó la Consejería. Sigo utilizando el manual como referente ideal, y porque quedan algunos ejemplares por vender (todo hay que decirlo, y no he de culparme por ello, porque no he ganado ni un duro). Por supuesto, incluí un montón de imágenes que todavía me dan juego en clase. Pero los alumnos ya no están en condiciones de entender un libro como ése y sus padres, muchas veces, menos. Sencillamente, porque las frases son demasiado largas, porque se suponen los significados de un montón de términos de las ciencias sociales, porque no comprenden la ironía de algunas aseveraciones, porque el contenido es demasiado crítico y poco dogmático. Ellos son incapaces por sí solos de extraer la sustancia, de elaborar una síntesis.

Llevo casi veinte años en esto. No se me caen los anillos por enseñar español a mis alumnos, ni a los de otros. Pero si no saben español, ¿cómo es posible enseñarles filosofía? Están acostumbrados a aprobar cursos poniendo carita de ángeles e imprimiendo información que no entienden, haciendo rallitas en los libros y en las sopas de letras, rellenando con rotuladores los caleidoscopios de los libros.

Hay que volver a la Escolástica (me refiero a la formalidad didáctica de la Escolástica): definición, ejemplo, división, aplicación... Y hay que volver a restaurar la memoria, auxilio imprescindible de la inteligencia, sustancia misma de la razón. Así que, cuando se acabe la edición de mi manual, (que Emiliano ha usado, no sé si con provecho, ¡bendito seas, porque eres el único profe que lo ha intentado!), redactaré una cosa mucho más sencilla, tan sencilla que la pueda coger cualquier teleadicto medio, al menos para evitar hacerle la olla gorda a las editoriales comerciales, grandes beneficiarias de la Logse, como todo el mundo sabe.

Yo no sé si la contrarreforma que se avecina servirá para beneficiar este "negocio". Ninguna reforma nos va a descubrir el Mediterráneo. A mí personalmente me parece más útil una sola de las diatribas morales de Plutarco de Queronea, que todas las especulaciones de Vigotsky juntas. No sé si porque Plutarco era un carca platónico —un romántico de la virtud— o porque es un clásico y, como Cioran, Gadamer o Steiner, también yo adoro a los clásicos.

Se nos ha vendido la burra de que una educación académicamente selectiva discrimina socialmente. Lamento decirte, Juan José, y sé que tu intención no es mala ni demagógica, que esto es falso. Una educación académicamente muy selectiva fue para muchísimos miembros de mi generación de origen humildísimo una garantía de ascenso social. Si estudiabas, aprobabas; si te titulabas, trabajabas. Si un pequeño empresario contrataba a un titulado en bachiller, lo trataba como a un señor y lo hacía responsable de la administración general de su negocio. Los títulos significaban algo.

Todavía, cree mi amigo Pepe Ramos, que el doctorado significa algo. Tal vez. Pero he conocido a licenciados en psicología que no han leído ni una página de Freud, ni de Vigotsky; a profesores titulares de filosofía que no saben quién fue Ockam... Cuando los títulos ya no son una garantía, ni acreditan competencia alguna, entonces sí, el enchufe de papá, el amiguete de mamá, el master en Harvard, empiezan a ser determinantes.

La igualación de la educación secundaria, la masificación lamentable de la universidad (que ya era suficientemente mediocre sin el acceso a titulares de los idóneos, políticamente idóneos) ha destruido la capacidad de la educación pública para premiar la excelencia intelectual. El que no puede o no quiere aprender a estudiar, debe tener la oportunidad de que se le enseñe un oficio o se le enseñe a trabajar. Por supuesto que se deben establecer medidas compensatorias. Cierto, que a niveles tempranos es zafio andar con selecciones prematuras. Claro, que hay que discriminar positivamente a quienes proceden de un infierno... Pero debe de estar claro desde el primer momento que estudias o trabajas, y que estudiar es también una especie de trabajo ejercido sobre uno mismo, cuyos criterios especificó con gran precisión Platón en el libro 8 de *sean guap@s!*, pero sí trabajadores y generosos buscadores de la verdad.

Por lo demás, estoy muy de acuerdo, Juan José, en mucho de lo que dices y en lo que sugieres sobre Marcuse. La crítica de la economía debe seguir siendo una faena filosófica de primerísimo valor, y en este sentido, la tradición marxista seguirá siendo un referente insoslayable. El economicismo es una decisión política, no una ciencia objetiva. No obstante, el capitalismo que Marx criticó ya no existe. Y el análisis marxiano del Estado se ha quedado también francamente obsoleto, a pesar de los esfuerzos de Poulantzas y Althusser. El Estado tiene hoy de hecho entre nosotros una función más redistribuidora y asistencial que represora. Es injusto e inútil considerar a la Escuela Pública como un aparato ideológico de Estado, aunque pueda haberlo sido o llegar otra vez a serlo, si nos descuidamos. Sería injusto no atribuir al marxismo una muy buena parte del protagonismo en dicha metamorfosis del Estado y sus "aparatos" e instituciones.

Curiosamente, no fue la insuficiencia ética (reflexiva) ni política del marxismo lo que me alejó de él. Tampoco el dogmatismo de los marxistas, sino su incomprensión -muy platónica, por cierto- del valor del arte. En este sentido, fui un estudioso y admirador de Trotski (*Sobre arte y cultura*, Madrid, 1973). Aunque creo que sus análisis me parecerían hoy también insuficientes, a pesar del dinamismo generoso de la noción de "revolución permanente".

En este sentido, estético, tengo pendiente la exploración de la obra de Adorno, que fue, *comme moi* y salvando las distancias, un pertinaz melómano.

LOGSE + LOCE = 0

Carlos Rodríguez Estacio

25 de septiembre de 2002

Juan Jesús planteaba una serie de temas bastante polémicos que sólo han sido parcialmente respondidos por JB. A continuación contribuyo al debate, con la esperanza de que los compañeros de lista también decidan aportar sus ideas sobre este tema tan determinante para el futuro de la enseñanza pública.

Estoy de acuerdo con Juan Jesús en que la Ley de Calidad supone una puntilla para la escuela pública, pero eso no me lleva a la mínima benignidad con la LOGSE, más bien al contrario: la Ley de la Calidad sólo ha sido posible por la LOGSE y, en gran medida, es una continuación de la LOGSE. O sea, al revés que Pepe con Antonio: estoy de acuerdo en lo que niega, no en lo que defiende.

Creo que es pertinente citar a Ferlosio al respecto de la LOCE, como hace JJ, pero sin duda lo es mucho más aplicar las ideas de aquél contra la LOGSE, que supuso una consumación radical de la "enseñanza personalizada", de la "formación integral" y de toda esa ñoñería tontipedagógica que tanto detesta. Y lo mismo respecto a la omnipresencia fiscalizadora de los papás, de la conversión de los centros de enseñanza en fábricas de "borriquitos con chándal" y de la entronización suprema de los pedagogos -el primer bloque de su último libro, como se sabe, se titula PEDAGOGOS PASAN, AL INFIERNO VAMOS. Y en efecto al infierno vamos, aunque a veces por el camino de las buenas intenciones, que es a menudo la línea más recta.

Juan Jesús critica a Emiliano por la radicalidad de su rechazo a la LOGSE. Sin embargo, en esto no es nada original. Fíjate lo que escribe alguien tan poco sospechoso de complacencia con el gobierno actual como Muñoz Molina: "Las leyes educativas de este Régimen, que se revisten de una bochornosa capa progresista, suministrada por el interés o la ceguera de los sindicatos, y la llamativa complicidad de la denominada "Izquierda Unida", son el atentado más dañino contra el saber y la instrucción pública que se ha perpetrado en España desde el triunfo del franquismo".

Lo de las encuestas ya lo ha contestado JB. Añado algunas apostillas:

Teniendo en cuenta que en la evaluación LOGSE ha de atenderse la distinta capacidad de cada alumno (¿cómo se podrá averiguar eso?), a su entorno, a sus problemas y traumas, a sus circunstancias familiares, a su ritmo de aprendizaje... que se evalúa por áreas, que la promoción automática es uno de los dogmas del nuevo régimen, que se ha de aprobar al alumno que no llegue a los objetivos mínimos pero que pueda alcanzarlos "en un futuro", que cada vez crece en los IES la presencia de maestros "especialistas en dar palmaditas en la espalda", enseñar poco y exigir menos, de psicopedagogos de estómago agradecido y de profesores que imparten materias que no son las propias, que uno de los asideros para no salir desplazado es que los niños elijan tu optativa, que existe una actitud hostil y hostigadora por parte de unos padres -en Consejo Escolar o por libre- que nos ven como el último residuo represor del franquismo, como consecuencia, entre otras cosas, del descrédito que la clase política ha vertido sobre el profesorado como ardid espurio y barato para cosechar votos (¿cómo olvidar las tontadas facinerosas de Maravall?), que hasta los propios directores están empezando a presionar al personal con objeto de obtener la evaluación positiva que les permita consolidar el complemento económico vitalicio y/o el acceso a la Inspección, que los Servicios de Inspección mantienen una disposición beligerante siempre presta a modificarte la nota ante el más insignificante defecto formal, entonces el verdadero misterio es cómo puede alguien suspender.

Uno de las intenciones más claras de la LOGSE era acabar con el fracaso escolar, pero con un precio demasiado alto: liquidar también el éxito escolar, pues el único fracaso escolar con el que de verdad quieren acabar es el estadístico. Así los papás están contentos, los políticos tranquilos y los empresarios se frotan las manos.

Por otro lado, si algo manifiestan esas estadísticas para mí es el cansancio del profesorado de secundaria. Por doquier escucho a compañeros expresar su hartazgo ante papás, alumnos e inspectores. "¿Que quieren que les apruebe?, pues ahí tienen el aprobado para todos y que me dejen en paz". No han pasado diez años desde la LOGSE sin más, sino que han pasado por encima de nosotros. Hay que tener cuidado a la hora de interpretar una encuesta. El 99% de los que se ahogan en el mar son consumados nadadores. ¿Hemos de concluir que saber nadar es un factor de riesgo a la hora de bañarnos en la playa?

Respecto a los estudios sobre los modelos comprensivos de nuevo estamos tratando de una manera simple una realidad muy compleja. En primer lugar, en los únicos sitios donde la comprensividad ha funcionado bien es en los países nórdicos (no creo que sea necesario recordar los estragos que ha causado en Francia o Inglaterra), y ello se debe a las escasas diferencias socioeconómicas que se dan en su población y la inexistencia o insignificancia de una red privada concertada. En los países en que no se dan estas circunstancias se desarrolla una tendencia inevitablemente clasista. Y todos podemos observar cómo hace unos años era frecuente encontrar en nuestras aulas públicas hijos de profesiones liberales bien ubicados en la sociedad, y hoy es algo absolutamente excepcional.

¿Y qué ocurre con Alemania y sus malos resultados en el Informe PISA? Al parecer el elemento que explica que el modelo educativo alemán, orgullo del país durante décadas, haya cosechado resultados tan negativos es la profunda desestructuración de la antigua RDA, que ha

creado importantes bolsas de marginación. De los alemanes creo que tenemos muchas más cosas que aprender que enseñarles, por lo pronto, la dignificación social de la formación profesional; o cómo se propicia que el alumno consiga un determinado nivel de titulación que le habilite para trabajar y, una vez con empleo, conseguir una reducción de su jornada que le permita continuar sus estudios.

Desde luego no estoy de acuerdo, Juan Jesús, en que los alumnos de hoy salgan siquiera remotamente igual de preparados que hace unos años. Yo trabajé en la experimentación de la Reforma de modo voluntario y estaba realmente ilusionado. Sabía de las deficiencias del sistema y estaba dispuesto a comprometerme en el cambio, pero lo que vino fue algo avasallador e interesadamente estúpido. La LOGSE es una ley clasista, que ha fortalecido todos los sectores poderosos de este país (entre ellos, por cierto, los nacionalistas, a los que se les ha puesto en bandeja la creación de élites adobadas en sus valores; de la Iglesia para qué hablar). Y desde 1990 hay planteada una argumentación ad hominem que permanece sin resolver: los creadores y defensores de la LOGSE matriculan a sus hijos en la privada (concertada o no). ¿Por qué huyen de "lo mejor"? ¿Quiénes son de verdad los "elitistas y selectivos"?

Reflexiona, Juan Jesús, en lo que supone para un Instituto de extrarradio o de pueblo el que todos los alumnos hasta los 16 años estén en el mismo aula recibiendo el mismo tipo de enseñanza. Yo he estado varios años enseñando en un pueblecito a unos 30 km. de Sevilla: el 50% de los alumnos con 14 años tiene como única aspiración dedicarse a las tareas del campo, un 30% a trabajos de otro tipo sin necesidad de cualificación, un 15% a trabajos de formación profesional, y sólo un 5% posee ciertas aspiraciones académicas. En el sistema anterior ese 5% conseguía al terminar su bachillerato un nivel escolar homologable al de cualquier centro, privado o no, de la capital, mientras que ahora apenas si puede aspirar a ser repartidor de Telepizza. Precisamente hace unos días me encontré a un alumno de barriada marginal de Sevilla (Torreblanca), al que dí clase hace 10 años, que me contaba cómo había terminado su carrera de Medicina y había aprobado el MIR de intensivista (en efecto, JB, sus palabras de agradecimiento son el mejor pago en esto de enseñar). Me informó que sus compañeros habían terminado exitosamente Periodismo, Veterinaria, Enfermería... Él mismo me decía que ahora mismo eso era imposible en el Instituto: todos son "carne de cañón".

Vivimos en una sociedad con enormes diferencias sociales, culturales y económicas, pero la manera de abordarlas democráticamente -desde la educación- es estableciendo mecanismos de diversificación sobre criterios exclusivamente académicos, y, eo ipso, al alcance de todos sin exclusiones clasistas. De otra forma, como sabemos perfectamente los que hemos vivido la aplicación de la LOGSE desde dentro de las aulas, los alumnos de barriadas periféricas quedan sepultados de manera implacable en la pobreza cultural de su entorno. Para evitar que actúe la guillotina clasista, es por lo que deben ponerse en marcha estructuras que acojan las distintas vocaciones, méritos y capacidades. Por eso estoy de acuerdo en el establecimiento de itinerarios diferenciados (aún más en un bachillerato de 4 años). El que existan éstos no implica que unos sean "buenos" y otros "malos". Los que critican la diversidad de itinerarios parten de un axioma (fiel heredero de la tradicional hidalguía hispana): todo lo que no conduzca a estudiar una carrera es un "itinerario basura". Esta proyección de fantasmas, prejuicios y/o frustraciones personales esteriliza de raíz la posibilidad de dar respuesta a las necesidades formativas de los alumnos. De cualquier modo es imprescindible garantizar la fluida transitabilidad entre itinerarios. A mí me parecía bien el modelo dual anterior FP-BUP, pues el hecho de que existiesen asignaturas como Lengua, Formación Humanística, Idiomas, Ciencias Naturales... permitía al alumno madurar su vocación académica y pasar, si lo consideraba conveniente, al BUP, que no era un salto muy complicado por lo demás. El verdadero defecto de la anterior FP era de tipo extraescolar: la consideración negativa que de ella tenía la sociedad.

Ya señalé que el profesorado ha concedido un crédito casi "a ciegas" a la LOCE, porque entienden que va en contra de la LOGSE. Creo que habría que superar esta lógica binaria que supone que lo contrario de algo malo deba ser necesariamente bueno. A mí por lo menos que no me den a elegir entre Stalin o Hitler.

Pero es que además no creo de ninguna manera que esta Ley sea lo opuesto a la LOGSE. Al contrario, la actitud del PP ante su reforma guarda un paralelismo asombroso con la del PSOE: éste consiguió un look de progresismo gracias a la LOGSE, y el PP intenta ahora arrogarse el

papel de "salvador de la enseñanza" con su LOCE. En ambos casos utilizaron el mismo tipo de medios: promoción automática de sectores muy concretos; y las consecuencias van a ser muy parecidas: condenar a la enseñanza pública a una marginalidad creciente. De ahí lo inadecuado de tildar como "contrarreforma" lo que está haciendo el PP. Más atinado sería denominarla: "Reforma II", o "LOGSE 2ª parte".

Por lo demás, los aspectos positivos de la Ley de la Calidad constituyen una victoria pírrica. Las innovaciones verdaderamente positivas de la LOCE estaban ya admitidas incluso por los más detractores. Marchesi, Coll y demás han manifestado que era necesario reformar la LOGSE y alguno se ha mostrado abiertamente partidario de los itinerarios. Lo de la reválida ha dejado de ser causa belli. La promoción automática hace tiempo que viene siendo seriamente cuestionada desde numerosos sectores (incluyendo a los propios padres: ver el caso de Madrid o Córdoba en el que acudieron a los tribunales para exigir el derecho de sus hijos a repetir curso). Los reformistas se baten en retirada, y lo único que andan solicitando es el reconocimiento de que la LOGSE fue una gran ley para la época en que fue aprobada, pero que los cambios sociales tan profundos de la última década obligan a un serio replanteamiento de la misma, aunque se debe respetar su "espíritu".

Por otro lado, el fomento -directo e indirecto- que se hace de la enseñanza concertada constituye un atentado descarado contra la escuela pública. El modelo que parece haber inspirado al Ministerio es el que siguen las grandes potencias respecto a los países subdesarrollados: asegurar a una élite -los catedráticos- unas condiciones de vida idóneas a cambio de mantener el país -la educación pública en la comparación- en una situación de control y pobreza. Esta compraventa a cambio de bienestar individual se califica por sí sola, pero satisface las aspiraciones -de galones y de huida de la ESO- de los catedráticos de ANCABA, el sector sin duda más organizado y reaccionario del antiguo profesorado de bachillerato.

El hecho de que se destinen más recursos a los colegios mejores dotados (los religiosos) me recuerda al llamado argumento de Mishra que, en palabras de Joaquín Estefanía, podríamos resumir así: "el giro neoliberal no se produce en el volumen total del gasto social, que crece, sino en su distribución sectorial que se modifica sustancialmente en beneficio de las clases medias urbanas y en detrimento del resto de las clases subordinadas, cuyos gastos asistenciales y no contributivos se recortan sustancialmente". Algunos la llaman la "revolución de los ricos". La Ley de Calidad, desde luego, cumple fielmente con lo señalado por Mishra.

Además esta Ley es también continuadora de la LOGSE en un aspecto esencial: la capacidad de división y de fomentar resentimiento horizontal (entre los compañeros) y no vertical (hacia arriba). Es bastante seguro que la Administración goce, a partir de ella, de buenas dosis de tranquilidad y de amplios márgenes de maniobra.

Antes de acabar, JB, tengo curiosidad por echar una ojeada a tu libro de introducción a la Filosofía, ¿está descatalogado?, ¿dónde puedo encontrarlo? La única referencia de edición en el ISBN es que está publicado en Úbeda.

Y por último del todo, también para JB. Aunque no soy un experto en el tema, es cierto que el régimen comunista fue bastante insensible a la cuestión artística, y considero que ello es un importante "debe" en su haber (fíjate que me sigue emocionado la película Doctor Zhivago), pero no estoy seguro que esa acusación siga siendo válida aplicada a los teóricos marxistas. Aparte de Adorno y su extraordinaria Teoría estética, está, que me acuerde ahora, Antonio Gramsci, la monumental Estética de Lukács y las obras de Arnold Hauser (sobre todo, su Historia social de la Literatura y del Arte). Probablemente Juan Jesús nos alumbre sobre esta cuestión.

Y ya está bien de escribir por hoy.

COMUNIDADES EDUCATIVAS

José Biedma

27 de septiembre de 2002

Desde luego, la crítica de Carlos a la Logse me parece muy en su punto. Desconozco, tal vez por desidia y escepticismo, los detalles de la Loce. No sé, por ejemplo, hasta qué punto sea cierto

que beneficia a los centros concertados. La ley tiene pocas posibilidades ya de cambiar mis hábitos como pretendido educador y profesor de filosofía... Tampoco la Logse ha significado mucho en esto para mí. Salvo que hace quince años explicaba un programa con dos veces más contenidos del que explico ahora, y ahora me conformo con mucho menos y repito muchísimo más, exigiendo la mitad.

Creo en la enseñanza pública, pero también en que ésta debe mejorar. Para ello es también interesante que nos preguntemos qué ofrecen los centros concertados que no ofrece la enseñanza pública. No me refiero, desde luego, al ideario religioso. De hecho, ni siquiera la enseñanza pública ha conseguido en España ofrecer un modelo puramente civil.

Las grandes escuelas de la antigüedad clásica, empezando por la Academia, no eran oficinas o despachos expendedoros de saberes y costumbres, como nuestras escuelas e institutos, sino comunidades de vida. Es sabido que los grandes maestros de la ILE lo fueron a tiempo completo. No se limitaban a dar clases, sino que andaban el Guadarrama con sus alumnos. Organizaban talleres, comprometían a éstos en la organización y el destino de su educación. Me pregunto y os pregunto, hasta qué punto en este sentido los centros concertados ofrecen más que los públicos.

No lo digo por vosotros, desde luego, que mostráis vuestra preocupación por la faena y vuestro compromiso con la educación discutiéndola en este foro, pero el tipo de funcionario-profesor que domina la enseñanza pública deja a este respecto mucho que desear...

Pondré un ejemplo. Esta tarde empieza la feria de Úbeda. Durará una semana (sin clases) Esta mañana, a quinta hora, no me quedaban más que tres alumnos en un curso de treinta. Ni siquiera se han despedido. Mucho me temo que lo han hecho animados por ciertos compañeros... ¿Sucede esto en los colegios concertados? Tal vez en algunos, pero no en todos. La oferta extraescolar de actividades deportivas o de otra índole es también superior... Los padres creen, y tienen motivos para ello, que en un colegio concertado sus hijos estarán más o mejor cuidados (y/o vigilados). Hay desde luego otra razón repugnante, clasista. Pero no la estimo ejemplar, sino todo lo contrario. Tampoco es cierto que todos los colegios concertados se quiten los problemas de encima (inmigrantes, gitanos) volcándolos sobre los públicos.

EL DISCRETO ENCANTO DE LA ENSEÑANZA CONCERTADA

Carlos Rodríguez Estacio

29 de septiembre de 2002

Como otras veces en temas educativos, coincido plenamente con el talante que anima tus palabras, pero no con el contenido de las mismas; y créeme que valoro más lo primero (algo parecido me suele ocurrir también con Juan Jesús). Por ejemplo, deploro como tú esa actitud de estar siempre pendiente del prado del vecino, incapaz de hacer fructificar lo propio. Las siguientes líneas intentarán demostrar que no es esa motivación la que late en el rechazo de la enseñanza concertada por parte de profesores de la pública como yo.

Te preguntas cuál es la causa del irresistible encanto de la concertada. Como bien señalas, nada relacionado con el ideario religioso (no hay más que darse una vuelta por las parroquias los domingos). Sacas entonces a relucir el concepto de "comunidades de vida". Estoy totalmente de acuerdo contigo en que los centros concertados superan ampliamente a los públicos en este aspecto. No ocurría así hace no muchos años. He conocido centros públicos con enorme actividad cultural (escolar y extraescolar), donde por las tardes los profesores coordinaban actividades de teatro, de cine-club, organizaban charlas, etc. (me permito una lagrimita de duelo por mi añorado Instituto de Bachillerato Gustavo Adolfo Bécquer, q.e.p.d. como comunidad de vida abierta, fecundamente híbrida, plural, multiforme y, sobre todo, humanamente enriquecedora). Los mismos profesores que hacían eso, hoy día cogen el calendario escolar el primer día y se ponen a contar los días que faltan hasta que acabe el curso. Creo que ambos conocemos las causas de este cambio.

¿Residirá, entonces, el hechizo de la concertada en la aspiración de las familias a que sus hijos reciban no sólo una formación académica sino, al mismo tiempo, un ingreso en las "comunidades de vida" de las que hablas? Creo que es de justicia apreciar la labor que hacen

algunos colegios religiosos en esta dirección, y también es cierto que el tener las puertas abiertas todo el día es un atractivo interesante (sobre todo en una época en la que los papás no quieren ejercer de papás). Sin embargo no creo que sea ni de lejos el componente esencial (por ejemplo una parte importante de los alumnos de la concertada viven lejos del colegio y vienen en coche, por lo que poco puede interesarle las "comunidades de vida"). Pienso, sin duda, que es un rasgo que la escuela pública debe imitar (o sea, recuperar), pero el verdadero quid está en otra parte. La "comunidad de vida" -como el "aprender a aprender"- no se puede construir desde el vacío, sino que necesita soportes académicos y humanos, justo los que, para los Institutos, se han ido por el desagüe de la LOGSE. Si no se recupera esa urdimbre de base, entonces resulta estérilmente voluntarista esa demanda aplicada a la escuela pública. Y lo que yo planteo es que la posibilidad de recuperar a los Institutos como espacios para esa "comunidad de vida" supone cuestionar radicalmente la existencia de la enseñanza concertada. A ver si soy capaz de explicarlo con claridad.

En el momento que existe un tipo de centros -subvencionado públicamente- al que se le concede la posibilidad de seleccionar a su alumnado, se pone en marcha una dinámica inevitablemente clasista. ¿Qué buscan los padres en la concertada? Básicamente dos cosas:

-Nivel académico. Ya sabemos las malas relaciones entre nivel académico y LOGSE. Por eso suelo decir que la fórmula del éxito de la concertada es no haber aplicado la LOGSE, o sea, haber sido eximida de aplicarla (no es difícil concluir que de no haberse establecido "vías de escape" a la LOGSE para las personas de mejor procedencia social, jamás se hubiera llegado a implantar ésta; de igual manera -y así conecto con uno de los temas protagonistas de Alcida en las últimas fechas- que si los del PNV vivieran la misma situación de acoso que sus "compañeros" del PP o PSOE su discurso sobre los "violentos" sería ciertamente otro).

-Compañía para sus hijos: es muy difícil dejar a tu hijo en un barco en el que sólo quedan los alumnos peores socializados (alumnos con padres energúmenos como el del último correo de Emiliano -por cierto, tómate lo que quieras a mi cuenta por los elogios).

Esta concentración de índole socioeconómica condena a la escuela pública a una inercia letal. Por eso el botín de la concertada tiene mucho de saqueo: no son factores internos los que explican su atractivo, sino externos (y, en mi opinión, intencionadamente instaurados). Entre ellos, habría que hablar, desde luego, de la ampliación "logsaica" de dos años de concierto (antes de la LOGSE hasta los 14 años y, después de ella, hasta los 16), justo en un momento en que la curva demográfica iniciaba un peligroso descenso (peligroso sobre todo para la Iglesia, que desde finales del XIX ha enfocado toda su ansia de poder no directamente a través de la presión política sino a través del control ideológico, o sea, de la educación). Los antiguos Institutos de Bachillerato eran semillero de formación humana y cultural, en gran medida, por la ausencia de selección: al acabar la EGB (o sea, el ciclo subvencionado) los alumnos de todos los estamentos sociales acudían, saludablemente juntos y revueltos, a ser iniciados en el templo del saber. Y es que, como en la canción Fiesta de Serrat (valga el guiño para ese "serratiano" de pro que es Pepe Ramos), al iniciarse el BUP "nuestras miserias se iban a dormir" y "no importaba la facha". Ahora la LOCE completa el círculo de exclusión iniciado por la LOGSE con la concertación de la educación infantil y los ciclos formativos. ¡Basta ya de promiscuidades interclases: cada mochuelo a su olivo y extra ecclesiam nulla salus!

Se podría hablar de infinidad de detalles que apuntan a la misma dirección, por ejemplo, el elefantiaco centro de secundaria que crea la LOGSE (con alumnos de 1º de ESO, de integración, de bachillerato, de ciclos formativos...) está hecho a medida de los colegios religiosos, cuya estructura integrada les coloca en inmejorables condiciones para cumplir las necesidades de la LOGSE. Por el contrario, los Institutos públicos han quedado sumidos en el caos (además de enfrentados entre sí para ver quién se queda con los itinerarios de bachillerato o los ciclos más dignos, y no con las diversificaciones o los PGS).

Pero, en fin, lo que importa aquí insistir a efectos de responder a JB, es que el modelo de la concertada no es extrapolable a la pública, sencillamente porque se basa en el vampirismo. Coincido en la crítica de JB al profesor-funcionario, que sobrea abunda en nuestra profesión, muchas veces aupado a un señoritismo cínico incompatible con la tarea de enseñar (aunque también habría mucho que decir acerca de las condiciones objetivas para que este anti-modelo de profesor se haya extendido tanto). Pero el verdadero problema es la competencia desleal de la

concertada, que está desarmando culturalmente a la pública y condenándola a mera red asistencial. Por eso decir que debemos ocuparnos de mejorar la enseñanza pública y olvidarnos de la concertada me parece tan realista como el propósito de un tuberculoso de centrarse en "tener buena salud" y dejar en paz al bacilo de Koch que le está carcomiendo los pulmones.

Para terminar, por supuesto que hay inmigrantes en la concertada: no todos los extranjeros que afincan en España son "balseros", sino que los hay muy adinerados. Lo de los gitanos me extraña muchísimo. Ahí están las cifras, ni siquiera negadas por los propios colegios religiosos. A la Iglesia sólo le interesa educar élites, según su modelo clásico: a unos calidad, a los otros caridad.

EDUCACIÓN... HABLANDO NO SE FORMA A LAS GENTES

Paulino

30 de septiembre de 2002

Estoy muy de acuerdo con el último mensaje del Sr. Carlos Rodríguez.

Señores, hablando no se convence a la gente cuando el discurso supera al oyente. Hay que desarrollar el cerebro del joven para que sea capaz de comprender y valorar el discurso con pleno sentido contextual y universal.

No se debería doctorar nadie en filosofía sin haber alcanzado antes la gnosis aun en pequeño grado. Occidente obvió escandalosamente que no basta con teorizar, ¡hay que practicar!. Para ello es imprescindible desarrollar la técnica y practicarla una y mil veces; si no, todo es pura retórica, literatura.

Oriente nos hace responsables de haber enterrado la metafísica y con ella la filosofía por irracionales, por falta de pragmatismo. Claro que ellos tienen también su asignatura pendiente, pero ese es otro tema. Tanto filósofos, pensadores y jóvenes alumnos deben empezar por formarse además de informarse... para ello es imprescindible lo siguiente:

- 1) Recuperar el espíritu de colaboración en contraposición al de la competición, que llega incluso hasta la perversión del ocio cultural competitivo y deportivo, ensalzándolo y premiándolo economicamente hasta lo absurdo y paranoíco.
- 2) Sustituir rápidamente la educación física por la práctica del Yoga, Tai-Chi no marcial o similares gimnasias psicofísicas, que interrelacionan psicomotrizmente los dos hemisferios cerebrales y potencian su funcionalidad cuántica cognitiva.
- 3) Crear departamentos de investigación para el estudio y desarrollo científico de las paraciencias y filosofía oriental. Es absurdo pretenderse filósofo sin haber pasado por una larga práctica yóguica y paracientífica o similar.
- 4) Pero quizá la medida más importante sea la de instaurar una asignatura de acción y compromiso hacia el servicio social altruista, no remunerado de ningún modo, ni en forma de créditos, pero con rango mayor que el concedido a cualquier otra asignatura. El amor incondicional es el combustible que proyecta holográficamente el hemisferio cerebral derecho hasta el infinito, dotándole del sentido universal o brújula coherentizadora para desenvolverse viable y evolutivamente. Proyecta desde el instinto a la intuición y de ésta a la experimentación de la cognición metafísica. Abre el paso al desarrollo de la inteligencia superior, objetiva o espiritual. Veamos algo de esto bajo el epígrafe siguiente.

Ni el tema de la educación ni el político tienen solución sin el adecuado encauzamiento. Parches y más parches que no hacen del modelo educativo ni del estado de derecho nada genuino. Espejismo de educación y democracia que no son tales ni de lejos.

Demencial economía de libre mercado que no es sino una perverso atraco a mano intelectual y armado, propio de primates sin sentido.

SOBRE LOGSE + LOCE = 0

José Ramos Salguero

3 de octubre de 2002

El siguiente correo casi se me queda obsoleto en virtud no sólo de diversas ocupaciones comunes y más personales de estos días, sino de la sorprendente y admirable profusión de disquisiciones en torno al tema político que ha provocado Paulino, de importancia imposible de exagerar, desde luego. Perdonad que no os acompañe en esto, ya que uno, además de aprendiz en muchas cuestiones, no es multíloco. No obstante, está en mi agenda ilustrarme convenientemente con los últimos e-mails de Pepe Biedma, Emiliano y Antonio de Lara en réplica a Paulino.

De todos modos, hay otro tema pendiente que no me parece de menor importancia ni menos apropiado para profundizar y debatir. Más aún, considero que debería ser, si debiera haberlo, "el tema estrella" entre nosotros estos días. Naturalmente, es el tema de la educación, que es la base para poder plantear o subsanar cualquier otro, o cuando menos es el caballo con que contamos para la batalla.

De verdad, no quiero ni puedo enrollarme demasiado al respecto. Ya sabéis que he pedido vuestro concurso para ilustrarme, ilustrarnos y movilizarlos (pues la ocasión lo exige). Por eso agradezco que Carlos haya respondido generosamente a mi petición de detalle y análisis de trasfondo sobre importantes capítulos de la nueva ley de educación. En efecto, ante todo, tengo que celebrar y aplaudir la aportación de Carlos por muchos y evidentes motivos: su excepcional conocimiento de causa, sin duda fruto no ya meramente de los años de experiencia docente sino de la intensidad, el compromiso y la responsabilidad de su dedicación profesional; su extraordinaria información, su admirable erudición, su talento retórico y, sobre todo, su perspicacia crítica y su valiente beligerancia. Seguramente, como enseñaba la Stoa, la virtud es una, de modo que todas estas cualidades quizá constituyan el síndrome de un extraordinario celo vocacional, por identificar el síndrome mediante una de sus advocaciones más sencillas y discretas. Por otra parte, el también admirablemente estimulante correo de Juan Jesús merecía una atención como la que Carlos le ha dedicado. Cuánto celebro la suerte, estimados compañeros, de hallarme entre contertulios tan distinguidos como sois todos los que os asomáis en este foro; el cual hay que agradecer a la virtuosa solicitud de uno de nosotros, nuestro apreciado Emiliano.

Tras mi desahogo emocional, me pronuncio concisamente sobre el asunto que tocaba Carlos en el mensaje al que respondo, aunque quiero hacerlo también después a propósito de los que han seguido:

Me resulta harto verosímil el juicio de Carlos sobre la afinidad entre LOGSE y LOCE. En particular, comparto la idea, ya antes expresada por Pepe Biedma, de que el modo de promover, por la educación, la superación de los lastres socioeconómicos del alumnado más desfavorecido no consiste en aminorar la exigencia escolar. Esa concepción, en cambio, me parece o bien demagógica, o bien ingenua, es decir, prejuiciosa, precipitada, acrítica. Todo lo contrario, yo también tengo la experiencia, propia, de que el modo de ascender en la escala social es el acceso a una buena educación. No sé si el ingenuo seré yo, pero me resulta increíble que se confunda tan a menudo la igualdad de oportunidades con la simple e inmediata igualación rastrera (o sea, por lo bajo). Criticar como tendenciosa la reivindicación (por el Gobierno actual o por quien sea) de una "cultura del esfuerzo" no deja, a su vez, de ser capcioso, porque lo contrario (negar el valor y el papel insustituible del esfuerzo) no es verdad evidente, ni mucho menos. Hay que distinguir, y no tomar la parte por el todo, o incurrir en descalificaciones globales y sin la justificación detallada (que en este caso yo estoy pidiendo y procurando, por ejemplo) que se requiere para la eficacia. Porque la eficacia que pueda conseguirse en el cruce de consignas ideológicas sólo es posible por la falta de información, de análisis, de crítica, por parte de la mayoría, y el abandono al perezoso prejuicio.

No me parece verdadera la presunta alternativa dilemática, en el campo de la educación, entre "excelencia para una élite" o "progreso mediano para la mayoría", como parecían esgrimir algunos defensores de la Logse. Es decir, desde otro aspecto de la cuestión, no me parece verdadero que la procedencia socioculturalmente pobre de algunos sectores del alumnado implique necesariamente que no pueden aprovechar una educación de élite, excelente. Porque creo que, si no lo es todo, sí es decisivo el factor del esfuerzo personal para aspirar a lo mejor. Y para ello es, a su vez y antes, decisivo, que se le exija a todos por igual, dejando que cada cual llegue a donde

pueda. Porque no se trata de forzarnos a ser todos efectivamente iguales, o querer aparentarlo inflacionando los títulos; se trata de que todos tengamos iguales oportunidades de progresar. Por otra parte, si no se exige, no hay rendimiento; cuanto menos se exige, menos se rinde; cuanto más se exige, más se rinde. Exigir y esforzarse en el estudio, o reconocer el fruto mayor o menor del esfuerzo, no es ningún trauma; lo que sí es traumático para la cultura y el progreso es no exigir y no reconocer. Por cierto: me parece que sin temor al fracaso, como basamento del amor al progreso, no hay educación verdadera, no hay auténtico conocimiento de ni ajuste con la realidad. Saber que si no cumple unos requisitos puede uno fracasar en un empeño es el acicate primero para lograrlo. Esto afecta al estudio y a la disciplina necesaria para el mismo. Recuerdo de mi infancia y adolescencia que en el instituto todos sabíamos que podían expulsarnos, y vernos privados de la escolaridad misma en última instancia en cualquier instituto, si transgredíamos gravemente la disciplina. Cualquier profesor podía emitir el temido "parte rojo" de la expulsión, lo mismo que podía, antes y menos dramáticamente, expulsarnos de clase (yo mismo, hoy, he expulsado de mi clase a dos insurrectos; aunque hay medios de justificarlo legalmente si uno le echa ingenio, me tomo el derecho, antes que pedirlo; no estoy traumatizado por la duda de si habré impedido el progreso educativo de esos insurrectos, aunque sólo fuera porque me la anega la satisfacción de haber contribuido al merecido progreso del resto de la clase). No recuerdo que ningún alumno fuera expulsado del instituto. Lo que sí recuerdo y añoro es la disciplina que me ayudó a estar donde estoy. Disciplina que, por lo demás, no reprimía, sino todo lo contrario, la rebeldía y el humor; sólo las contenía, aguzando el ingenio.

La cuestión no es simple, pero creo que puede verse clara. Desde luego que un alumno de familia socioculturalmente favorecida tendrá más fácil el aprovechamiento de la educación, y lo contrario: el de familia socioculturalmente deprimida lo tendrá más difícil... en general. Ahora bien: la única manera de que el "pobre" alumno pueda promocionarse personal y socialmente es que se le exija en la escuela. Sin contar con que, factores ambientales aparte, su capacidad innata puede resultar sorprendentemente superior a la de otros socialmente más favorecidos: es un extremismo dogmático la absolutización del factor ambiente frente al factor innato. En eso estriba, a mi juicio, la extensión de la igualdad de oportunidades para la educación: en que todos, independientemente de su procedencia social, puedan acceder al mejoramiento de su educación en la escuela; y en que, así, puedan desarrollar su potencial innato, seguramente diferente; y en que, generación a generación, de modo riguroso y verdadero, ese esfuerzo y progreso de los padres redunde en los hijos y se procure una efectiva y verdadera no igualdad, sino proximidad.

Puede que un alumno "rico" tenga mejores bolígrafos y más surtido de golosinas para el recreo; que sea traído y llevado al colegio, si se quiere, en una limusina; o que haya escuchado antes y más veces en su casa y barrio algunos contenidos de los que transmite la escuela. Pero eso no obsta a que, con su esfuerzo y la oportunidad de desplegar su capacidad innata, el "pobre" alcance logros semejantes, cuando menos. De lo que, insisto, hay que ofrecer a todos la oportunidad es de exigirse y esforzarse en desarrollar al máximo su potencial. Y esa oportunidad me parece que la ha restado la Logse en gran medida. Mejor dicho: la Logse la ha favorecido, por cuanto, como nos enseña o recuerda Carlos, ha sido, de hecho cuando menos, el agarradero ideológico del sector de profesorado menos preparado y titulado, aparte las dramáticamente equívocas consignas "pedagógicas" del "aprender a aprender" y privilegiar las "actitudes" sobre los contenidos: ¡como si pudieran separarse o no bastara con urgir los contenidos para que se desplieguen inexorablemente las actitudes exigidas y consiguientes! La verborrea "logsaica" (como gusta adjetivar Carlos) no es que fuera falsa, es que era tan trivial, en cierto sentido, como didácticamente irrelevante. Toda su explicitación prolija de "objetivos, contenidos, procedimientos y actitudes": a) no insta de por sí la promoción de las actitudes; b) no faltaba en absoluto en la práctica docente anterior a la Logse, en la medida de la capacidad de cada cual, aunque no se perdiera el tiempo con tan redundantes reiteraciones. Pregunta realista y crucial: ¿alguno de vosotros avanza por las "unidades didácticas" anticipando antes y contrastando después pormenorizadamente esa marea de items, la mayoría hueros y ridículos, tal como proponía la Logse (como si el profesor no supiera antes lo que tenía que hacer)? No lo creo. Si alguno lo ha hecho, no creo que haya avanzado más de una unidad didáctica por curso; y, si lo ha hecho, entonces tengo otro motivo para explicarme y justificar por qué actualmente los alumnos muestran aburrimiento e indisciplina tan galopantes y deletéreos.

Lo que también me resulta claro es que un gato sigue siendo un gato aunque lo llamen liebre; o que, aunque la mona se vista de seda con una titulación Logse, mona se queda: como parecen probar las estadísticas. La cuestión es favorecer el progreso, no desfigurarlo. Fomentar la excelencia, no renunciar a ella. Procurar la igualdad, dando oportunidad a todos, no exigirla o imponerla, porque no somos iguales en mérito ni en capacidad, por muchas y varias legislaciones que se debatan; pero desde luego, con la laxitud boba o, como muy bien dice Carlos, el "paternalismo viscoso y castrador de la Logse", menos aún podrán fomentarse el mérito y la capacidad (ni en alumnos ni en profesores). He conocido alumnos (dos al menos, que en español hacen plural) que han "sacado" el BUP tripitiendo cada uno de sus tres cursos. Si se exige repetir lo que no se ha logrado superar, si se establece firmemente una barrera/meta, que cada cual lo intente todo lo que quiera; seguro que, en tal circunstancia, lo intentará al máximo desde el comienzo, y no habrá nunca muchos que tengan de profesión "repetidores", lo mismo que hace muchos años tampoco hubo muchos expulsados por "partes rojos". Por cierto, como ocurre en el M.I.R.: una prima mía lo aprobó a la quinta vez; por eso me fío hoy de su competencia médica. Pero si no se logra o, sencillamente, no se quiere avanzar en el estudio postobligatorio (cuya línea divisoria sin duda admite hoy reforma), que un alumno escoja una vía de formación profesional consistente no es sino un beneficio para él y para la sociedad. Algo de eso había en "mis tiempos", de los que conservo amistades que, si bien no son intelectuales, por ejemplo, sí tienen una educación cívica cuyo contraste con la de los alumnos actuales (logsaicos) puede hacerme llorar, aparte de ser unos profesionales o competentes oficiales en sus oficios.

La apariencia de querer reeditar o lograr esto último constituye, sin duda, el único atractivo (y lo único que parece publicitarse y conocerse) de la nueva Loce, con su propuesta de repetición, septiembre y distinción de itinerarios educativos. Lo que ocurre es que, como advierte Carlos, ni siquiera esto pasa de ser una apariencia de reforma de la Logse. En cuanto a otros aspectos de la Loce, cuya sospecha de ataque a la educación igualitaria cada vez me estremece más, paso a ver qué nos muestra Carlos en sus siguientes mensajes.

P. S.: da la impresión de que "La rebelión de las masas" hubiera sido escrito hoy día, como análisis de la sociedad logsaica (que incluye a sus adultos promotores y a sus alumnos). Llevo dos o tres años tentado de ponerla como lectura obligatoria en todos mis cursos, si no fuera porque los alumnos no alcanzan a comprender ya bien ni los titulares del "Marca". Lo que no les impide la osadía ignorante de cuestionar a veces los mismos contenidos, como los métodos, de la docencia, es decir, haber perdido por completo el sentido de la autoridad y la correspondiente obediencia jerárquica entre formadores y formandos. Autoridad, disciplina, obediencia: columnas vertebrales de la enseñanza derruidas y términos proscritos y tabuizados por la era jacobina de la "pedagogía" al servicio torpe o cómplice de los poderosos de siempre: la era logsaica.

MÁS MORAL...

Juan Jesús Ojeda Abolafia

5 de octubre de 2002

A mi torpeza para la fina ironía, como también para el ventajoso arte del matiz, ha de achacarse que lo que pretendía ser una llamada de atención sobre lo pernicioso que podría resultar para la escuela pública la reforma educativa promovida por la LOCE hubiera podido derivar hacia un juicio interminable (como el que en estos días atarea a algunos compañeros en torno al nacionalismo vasco -¡por cierto! ahora que, al fin, Ibarretxe se decide a iniciar una partida abriendo con el peón de rey, todos vamos a tener que jugar al ataque: ¡que no decaiga!-) sobre la LOGSE. Sin embargo, el formidable despliegue de razones aducidas por el compañero Carlos Rodríguez, en su respuestón a mi escrito, pudiera haber clausurado cualquier posibilidad de adjuntar al sumario LOGSE más elementos de juicio, lo cual yo hubiera de agradecerlo, toda que vez que así satisfaría mi intención de centrarnos en la LOCE, si no fuera que los análisis de Carlos, tanto en aquella respuesta, como en la enviada a José Biedma en torno a los conciertos con la escuela privada, ligan la realidad de la LOCE a la de la LOGSE, dificultándose así la posible utilidad de un análisis diferenciado de ambas leyes educativas.

Para Carlos, $LOGSE+LOCE=0$. Pero siguiendo todos los motivos argumentativos de su respuesta tiendo a pensar que el valor de cada uno de los sumandos no es el mismo: 0, sino que LOGSE podría valer -1 y LOCE +1; pues la LOGSE no es una ley sin valor, no es un cero, sino que posee negatividad (en palabras de Muñoz Molina: el atentado más dañino contra el saber y la instrucción pública que se ha perpetrado en España desde el triunfo del franquismo -al menos ya no es el mayor desastre educativo del siglo XX-), mientras que la LOCE contendría positividad, dado que, aunque constituyan una "victoria pírrica", habría "aspectos positivos" en la Ley de Calidad. La negatividad de la LOGSE queda perfectamente puntualizada por Carlos y, en última instancia, se cifraría en su intención de acabar con el fracaso escolar a costa de "liquidar también el éxito escolar" La positividad de esta ley residiría en poner freno a la promoción automática y en establecer itinerarios diferenciados que favorezcan la diversificación curricular.

Pues bien, difícilmente podría dejar de reconocer muchos de los aspectos negativos propiciados por la LOGSE y participar de la necesidad de reformas en la misma (así creo que lo puse de manifiesto en mi comunicación anterior), pues aunque esta ley no ha pasado por encima de mí, desde luego que la padezco. Pero ello ni me lleva a la desmoralización, ni mucho menos a pasarle la mano por encima a ninguno de los bichos que estamos dentro de la escuela pública: aunque durante estos años he visto mucha debilidad moral entre mis compañeros, entreverada de mucha interesada comodidad, nunca he cometido la indignidad de fomentar actitudes de resentimiento hacia ellos, y así, en los momentos en que mi espíritu ha dejado de ser camello y se ha transformado en león, el zarpazo lo tiró hacia arriba. Si la nueva barbarie inunda las aulas públicas, sea por mor de la LOGSE o no, mi receta, algo marxiana (en este caso de Groucho), sería: ¡más moral, esto es la guerra! (Como me siento entre amigos, me vais a disculpar si os cuento algo personal: Fijaos si tengo moral, y sobre todo confianza en vosotros, que a pesar de los pesares, he mantenido a mi hija durante la primaria en un colegio público de Madrid -agarraos al asiento, llamado ¡"General Mola"!- en pleno barrio de Salamanca, rodeado de colegios privados católicos con solera, donde el 70% del alumnado eran hijos de inmigrantes marroquíes, filipinos, ecuatorianos, colombianos... y ahora ha comenzado la ESO en el instituto adscrito al multicultural y bárbaro General Mola. Confío en que ella y sus compañeros inmigrantes no acaben siendo carne de cañón, porque como bien explicas, Carlos, en tu excelente artículo sobre la homologación del profesorado de la privada con el de la pública, si todavía queda un sustento para la calidad en la escuela pública sería el profesorado). Pero la cuestión es que, ciertamente, junto a aquellas deficiencias, apunté como positivo el modelo comprensivo establecido por la LOGSE, y fue a este respecto que consideré la LOCE como una contrarreforma, justamente porque al establecer precisamente en la ESO, que es la etapa más comprensiva de la LOGSE, un sistema de itinerarios entendía, y entiendo, que lo más peculiar de la misma resultaría aniquilado. Además, no soy yo quien así lo interpreta, es la propia ministra quien en el borrador del proyecto de ley decía de la necesidad de sustituir el modelo comprensivo por lo que llama modelo de las oportunidades.

Desde luego, Carlos Rodríguez nos aporta suficientes consideraciones como para pensar que los modelos comprensivos resulten fallidos; especialmente significativa sería la de que sólo en aquellos países, como los nórdicos, donde las diferencias sociales no son muy acusadas y, sobre todo, no haya una escuela privada concertada, habrían tenido éxito. En seguida volveré sobre esta puntualización. Antes quisiera indicar que sigo pensando que, aquí, en España, ante el sistema de itinerarios que la LOCE propone para la ESO, me parece menos malo el modelo comprensivo actual, con todas las mejoras que pudieran establecerse para atender a la diversidad, y ello por dos razones: la primera, fundamental, porque si nos ha parecido conveniente (¿interesado?) obligar a los alumnos a la educación pública (fuera del medio familiar) hasta los 16 años, hasta el extremo de que inclusive los padres pueden incurrir en delito si no velan por la asistencia de sus hijos a la escuela, entonces me parece una gran inmoralidad segregar a unos alumnos por sus carencias socializadoras, cognitivas o de cualquier otro tipo. Al respecto, más honesto me parecería cuestionarnos, como creo recordar que hacía José Biedma en algunos de sus comunicados, sobre la valía de una educación sustentada en la obligatoriedad. La segunda razón es que al menos uno de los itinerarios que se proponen en la LOCE no se elige, sino que se impone, además desde 1º de ESO (¡con doce añitos!); lo que Pilar del Castillo llama grupos de refuerzo, constituyen el itinerario por el que van a caminar durante cuatro años los muchachos y muchachas que ya, a esa edad, son carne de cañón.

En fin, lo de si el nivel ha bajado y si las estadísticas realmente valen o no como indicador de la salud de la escuela, pues de acuerdo, pero permitidme que me obstine en mi impresión de no advertir claramente las supuestas diferencias de nivel. Particularmente, en bachillerato LOGSE, respecto al BUP/COU, no he bajado, o al menos no soy consciente, el nivel de contenidos, y en cuanto a los criterios de evaluación, tampoco, aunque aquí reconozco que a veces el mercado de las rebajas y la tendencia a pasar la mano de algunos de nuestros desmoralizados colegas hace que a veces te quedes un poco con el culo al aire. Se me ocurre, por ejemplo, aunque no suelo utilizarlos, simplemente comparar los libros de texto de BUP con los de LOGSE: ¿varían mucho? ¡Qué queréis que os diga! Algo de cantinela, de mito, y de prejuicio clasista sí que empiezo a sospechar yo que hay en tanta pesadumbre sobre la pésima calidad de la escuela pública; es por esta mala fama, interesadamente creada, por lo que el negocio de la privada va viento en popa. El problema real en la escuela pública, que a todos nos afecta, sobre todo al profesorado que más horas imparte en la ESO, reside en los grupos donde topamos con uno o más alumnos con muy malas pulgas, ante los cuales nos las vemos y deseamos (de la consentida privada los largan, y nos llegan a nosotros, además de los que de por sí nos tocan). Si dispusiésemos de medios y apoyos para controlarlos y, a veces, no tener que jugarlos el tipo, estoy seguro que se reduciría bastante el malestar e inquietud del profesorado. Mientras tanto, lo dicho arriba: más moral...y a por ellos, que no son tantos (mi colega Antonio Linde y yo estamos ahora precisamente viendo como nos repartimos a unos pocos de estos capullos en un grupo de 4º).

Sostienes, Carlos, que la LOGSE, como ahora la LOCE, son leyes clasistas que sólo pueden instaurarse por la existencia de la escuela concertada, que sirve de derivación por la que las clases más favorecidas pueden escapar a la guillotina de aquellas. También, como arriba destaqué, ves en los conciertos con la escuela privada un inconveniente para la eficacia de los modelos comprensivos. Los argumentos que expones para tales correlaciones pueden ser verosímiles. Mi impresión, al respecto, es que desde luego, estoy totalmente de acuerdo en que los conciertos constituyen la auténtica cruz de la escuela pública, pero, por ello, puntualizo que el clasismo no radica tanto en la LOGSE, como tampoco, aunque más sí, en la LOCE, sino que es un efecto de dichos conciertos (si no te interpreto mal, tú llegas a considerarlo como un efecto premeditado), siendo pertinente además recordar que los conciertos no los establece la LOGSE, sino la LODE en 1985, así como, que, inclusive, estaban vigentes desde 1970, sólo que regulados deficientemente, lo que originaba no pocas arbitrariedades en su concesión, que la LODE quiso zanjar. Y de la misma manera vería que no son en sí mismos los modelos comprensivos los que deban de ser más dañinos para la escuela pública que los que diversifican el currículo, sino que es la perturbación de los conciertos la que puede llegar a ser determinante.

José Biedma se preguntaba por el encanto de la escuela privada concertada y aunque convenías con él en la importancia que pudiera tener al respecto el constituir lo que Biedma llamaba comunidades de vida, sin embargo, Carlos, te inclinabas más, y yo contigo, por que en ellas se eligen las compañías de los hijos, pudiéndoseles separar de los indeseables que están en la pública. Creo que, también, no recuerdo si en la respuesta a Biedma, si en el artículo sobre la homologación, pareces cuestionar bastante la calidad de la enseñanza concertada. Si esto es así, y una vez más no interpreto mal, no es la superior calidad de la escuela privada concertada lo que esté determinando el vaciamiento de la pública, sino deleznable motivos clasistas de tanto mísero nuevo rico de los que han proliferado en nuestro país en la última década. Pero, entonces no veo tu argumento de que la LOGSE sólo habría sido posible porque se contaba con que los conciertos servirían de vía de escape elitista para obtener una enseñanza de más calidad, dado que en la concertada, además, la LOGSE se aplicaría con suma lenidad. Tiendo a pensar que la concertada ha sido siempre muy lenitiva respecto a los criterios de evaluación, muy dada a la promoción automática, muy lógica (imagínad la mala fama y el mal negocio de una escuela concertada que fuese muy exigente y suspendiese a muchos alumnos), y por tanto, no es, en términos generales, su fuerte la calidad.

Por último, la cuestión de la estética marxista. Siento decir que lumbreras lo soy en poquito. Si tuviéseis a bien incluir en el equipo de los rojillos a un marxista tan extraordinario a Walter Benjamin la adquisición sería formidable, pues no hay duda de que fue un esteta integral, no sólo en el sentido de la elegancia de su prosa, o de la fascinante originalidad de su crítica artística

discontinuaamente desplegada por todos sus escritos, sino por su comprensión de la filosofía (de la metafísica, Paulino) como una teoría de la experiencia. "Quisiera escribir algo que venga de las cosas, como el vino de las uvas" (Haschisch), ese es el reto de toda filosofía materialista. Por otro lado, no en el plano de la teoría, sino en el de la praxis artística, bueno, no voy a cometer la indecencia de decir que el cine de Eisenstein, la música de Prokofiev, o de Shostakovich, le deban nada al deplorable régimen comunista, pero de aquel mundo salieron. En el mismo sentido me llama la atención cómo muchos de los más relevantes continuadores, de la nueva música, especialmente la atonal inaugurada por Schönberg, como Berg o Eisler, tuviesen vinculación con la ideología comunista (tal vez porque era una música muy democrática en su construcción y, por su alejamiento, de la primacía concedida a la melodía en la música romántica, tan encantadoramente burguesa ella, y su énfasis en algo tan materialista como los timbres); en el caso de Eisler, además, lo relevante es que fue capaz de captar el revulsivo que dicha música podría suponer para su uso en el cine (recientemente he descubierto un interesantísimo trabajo de Eisler con Adorno titulado Música y cine) y en el drama (se me vienen ahora a la cabeza Brecht y Weill). Y rápidamente, ¿no es su estética a-burguesa, tan materialista, la que hace tan indigerible para la uniformidad del gusto imperante el cine de Pasolini?

SCHOLÉ

José Biedma

6 de octubre de 2002

En efecto, Carlos, los mismos profesores que antes estaban dispuestos a hacer cosas en los centros, ahora cogen el calendario... etc. ¿Por qué? Una razón es que tienen diez años más, y están -estamos- cansados y más viejos.

(Una vez me tiré una hora soportando un panel escenográfico en la plaza de Torafé, mientras mis alumnos-actores representaban una obra de Fernando Arrabal; después, el alcalde de Ifnatoraf, que ese es el nombre oficial del bonito pueblo al que me refiero, no quería darnos ni de cenar, tras haberle entretenido a la parroquia durante dos horas... Le amenacé con quedarme con los alicates y las tenazas que me había prestado para montar los paneles...)

¿Pasaría yo hoy por eso! ¿Qué reconocimiento puede esperar uno hoy de padres y Administración si dedica su tiempo a hacer cosas con los alumnos en lugar de hacer papeles, cursillillos y gusanaje? Ninguno.

Otra razón es que no es lo mismo ser considerado un profesional (que profesa libremente), y otra ser considerado un enseñante, algo así como un obrero especializado, cuya "producción", pues de producir se trata, no de ser, es intelectual o ideológica. El zafio materialismo obreril (que nada tuvo que ver con los verdaderos obreros) convirtió el trabajo libre de un noble oficio, de un arte amatoria y altruista, en una función conmutable, técnicamente distribuible, precisable mecánicamente en "diseños curriculares" (la expresión es un signo de pedantesca ignorancia acomplejada, "psicopedagógica") mediante los cuales los enseñantes "inculturamos" (el término pretendió significar meter cultura) o socializamos.

Una tercera razón es que el cuerpo a cuerpo con los alumnos se ha vuelto comprometido y muy peligroso.

La falta absoluta de sentido artístico de los enseñantes de escritorio y departamento universitario consolidó en la "ESO", en su misma expresión. Y el café con leche para todos resultó ser achicoria. La ruin pelea por el despachete, el ascenso, el trieño, el sexeño y la condición de catedrático, acabó distrayéndonos de lo esencial o ha creado en nosotros legítimas frustraciones. El que huye de los alumnos como de la rabia tiene más posibilidades de hacer carrera educativa, incluso ha podido pontificar en los cursos acelerados de Reforma sobre cómo debíamos cavar la zanja los currantes, para enterrar definitivamente el Bachillerato academicista y autoritario. Eso es muy español: dos pontifican mientras uno trabaja.

José Biedma
7 de octubre de 2002

Como ha explicado muy bien Pepe Ramos, el determinismo social en materia de educación no se sostiene. ¡Sócrates era pobre, pero Sócrates era un hombre libre! A Platón, su vinculación con los eupátridas le resultó más un inconveniente que una ventaja, estaba destinado por origen aristocrático a la política cuando su verdadera vocación fue la de educador de políticos (de ciudadanos) y buscador de figuras perfectas, de cuerpos "platónicos". Claro que, si hubiese sido esclavo, su posibilidad de fundar la Academia hubiese sido nula. Pero no podemos confundir condición con causación. En la naturaleza no existen causas necesarias, esta es la gran lección del escepticismo humeano. El hambre no nos deja pensar, pero el empacho, tampoco. Y hoy el problema, en todas las clases sociales, es el empacho. Tendríamos que imponerles a nuestros alumnos uno o más días de hambre, sólo para que supieran qué se siente hambriento, sólo para estimular sus neuronas por un rato.

La riqueza material no es causa necesaria de la buena educación, ni mucho menos del buen vivir. Nuestro país está lleno de ejemplos de nuevos ricos cafres, así como de campesinos educados, incluso de analfabetos felices. Para muchos es mejor estar in albis (docta ignorancia) que contaminados por la sofística superficial de los medios. Mucho de lo que se imprime es pura basura. Todo lo que se dice es media verdad o falsedad tendenciosa.

El maestro tenía razón: el Amor es hijo de la Penuria y el Ingenio. También el amor a los logoi, también el amor a la ciencia y la verdad, exigen una cierta penuria o carencia... Toda creatividad nace de ese deseo que se agota en nada si se satisface en nada. Los hijos de los ricos no tienen más, sino seguramente menos oportunidades de ser educados, de ansiar la educación verdadera, y da igual que balen o ladren dulcemente tras ir a colegios de curas. El verdadero hambre de saber es de los pobres, el de los hijos de los pobres. ¡Y qué ventaja tiene el comer, sin el hambre! Recuerdo a aquel señorito que envidiaba a sus braceros comiendo tocino en el tajo...

-¡Es que coméis con una delectación, con un hambre!

-Ya tiene usted todo lo demás -dijo Manuel- ; ¡el hambre es nuestra!

Nuestros mejores alumnos, dentro de muy poco, si no lo han sido ya, serán hijos de inmigrantes. Los hijos de los españoles están borrachos o hipnotizados. Y además son estériles. Lenin sabía que los cuadros intelectuales del partido no podían proceder de la burguesía, sino de la pequeña burguesía. Los peores alumnos que he tenido en los últimos años (los más absentistas y problemáticos) son niños ricos, niños que lo tienen todo, salvo la atención y el cuidado vigilante de sus padres. Éstos creen en la generación espontánea de la educación y en la operación triunfo, están enfrascados por completo en ella. Carne de cañón para las florecientes industrias de la drogodependencia. Muchos de los mejores alumnos con que he contado conocían ya el mundo del trabajo antes de los dieciséis años o eran hijos de trabajadores. No tienen acceso a Internet, así que puesto que no son "propietarios" del saber, deben asimilarlo, haciéndolo carne de su carne.

Cualquier chaval con los pies en el suelo quiere autoridad y dureza en las exigencias académicas. Ansía que se le reconozcan los méritos, a falta de vestidos de marca y apellidos ilustres, no tiene otra solución que hacer méritos. La juventud nunca ha querido una vida blanda physei, a no ser que se la pervierta sistemáticamente (como hacen muchos padres y todos los Media). Lo que quieren los jóvenes es un entusiasmo justificado para sacrificarse en trabajos duros, ideas, modelos entusiasmantes, trabajos que le asigne alguien que los quiera bien. Y esa enfermedad del filósofo, del científico, del intelectual, esa pasión por la verdad o la justicia, incluso por la belleza que constituye la vis académica, no es algo que se pueda contagiar si no se lo padece. Y tampoco hace falta que todos lo padezcan para siempre, aunque sí que la vislumbren siquiera alguna vez y así la respeten siempre.

PAIDEÍA

José Biedma

9 de octubre de 2002

Me han parecido muy interesantes las observaciones de Juan Jesús sobre la estética marxista (sensu lato). Precisamente me acaban de prestar un librito de Adorno sobre Mahler (Una fisiognómica musical). Ya os comentaré cuando le hinque el diente...

Comparto también su punto de vista: no es la superior calidad de la formación académica lo que ofrecieron los colegios y centros concertados frente a la pública. Durante años hemos estado subiendo artificialmente las notas de nuestros alumnos en COU para que estuviesen en igualdad de condiciones en selectividad respecto a los alumnos de los centros privados, cuyas notas eran infladas injustificadamente. El profesorado de los centros públicos ha estado más cualificado y ha sido más exigente. En los centros privados se compraban aprobados. Y los chicos que salían aquí del bachillerato Safa (jesuitas), por ejemplo, salían y salen peor preparados que los que aprueban en centros públicos. El rigor académico no es la caridad catecúmenica... ni falta que hace. El que no sepa matemáticas que no atravesase este umbral, qui natura non dat, Salamanca non praestat, etc.

La Logse ha sido una cosa de psicopedagogos que sabían de adolescentes y niños lo que yo de camellos, los conocían virtualmente por los libros mal traducidos de la psicología à la page. Toda la Logse está montada sobre un rusionianismo barato y sobre un tecnologismo erróneo. Y además, sobre una psicología reductiva y empobrecedora (más bien sobre una etología conductista y un vano formalismo cognitivo). Se supone que el niño desea aprender y que el docente le proporciona los medios para que aquel aborde los rigores de su propia formación con éxito. Pero resulta que el niño no quiere aprender, entre otras cosas porque falta el sujeto de la voluntad y la voluntad misma.

¿Cómo se forma una voluntad propiamente humana? Este es un problema que la psicopedagogía desconoce, entre otras cosas porque no admite siquiera el concepto de voluntad como un fin educativo o una potencia psicológica.

La Logse no ha funcionado, no porque carezca de filosofía, sino porque su filosofía es una mala filosofía, una filosofía equivocada.

Los grandes modelos educativos no han sido proporcionados por psicólogos, sino por filósofos y humanistas. Podemos encontrar más y mejor orientación didáctica en la Paideía de Jaegger que en todos los recetarios behavioristas y cognitivos juntos. Hay que desempolvar no sólo los grandes textos platónicos, peripatéticos, sino también las diatribas de los cínicos, los textos de Quintiliano, de los grandes estoicos, de Plutarco, de los Padres orientales, de los grandes escolásticos, de los fabulistas como La Fontaine, de los humanistas como Vives, de los escépticos como Montaigne o Hume, de los críticos como Voltaire, hasta llegar a los pragmatistas norteamericanos, a Dewey.

La concepción del hombre propia del empirismo anglosajón es más apropiada para afrontar con realismo la educación que los sueños utópicos de la tradición francesa y romántica, aunque el modelo hegeliano no es para nada desdeñable. ¡Kant fue un magnífico educador! Es decir, un hombre querido y admirado por sus discípulos y alumnos, algunos de los cuales acabaron siendo sus amigos.

Muchos de esos psicopedagogos socio-listos, que educaban a alumnos virtuales en aulas virtuales fueron, paradójicamente, instruidos ¡por jesuitas! y poseen también por ello una concepción cristiana del humano (de los derechos naturales del hombre). Algunos de los más importantes líderes del izquierdismo andaluz y nacional proceden de las escuelas de magisterio de la Compañía. El modelo comprensivo e igualitarista casaba muy bien con el ideario político de la Orden, aunque desde luego, no con su elitismo intelectual, por otra parte admirable (Theilhard de Chardin y compañía)...

La educación misma no me parece a mí que sea un derecho, ni tampoco una obligación. Lo que sí es un derecho es la igualdad de oportunidades y la posibilidad de que luchemos por conseguirnos una educación, ad libitum.

MÁS SOBRE EDUCACIÓN Y LOCE

José Ramos Salguero

10 de octubre de 2002

Antes de seguir dialogando con los últimos mensajes sobre el tema educativo, he caído en la tentación de releer algunas páginas de Bertrand Russell, y no me resisto a transcribros al menos la siguiente observación de sentido común (el menos común de los sentidos): "Pero creo que los que se han rebelado contra una disciplina poco sabia, han ido muchas veces demasiado lejos, olvidándose de que es necesaria alguna disciplina. Esto es verdad, muy especialmente, cuando se trata de la adquisición de conocimientos". En B. Russell, "Retratos de memoria y otros ensayos", Alianza editorial, pg. 16. No es el punto al que quería referirme ahora, pero vendrá también a cuento de lo sigue. Igual en otro momento os transcribo algunas líneas más de estas imponderables páginas, tal como habéis hecho algunas veces Emiliano y Pepe Biedma.

Con inevitable retraso (relativo: la cuestión está candente y pendiente), quiero pronunciarme y aportar algún matiz a propósito de los últimos mensajes de Carlos Rodríguez, Pepe Biedma y Juan Jesús Ojeda Abolafia sobre la escuela como "comunidad de vida", "el discreto encanto de la concertada", las dificultades del trabajo en la pública ("Scholé", "Sociedad y Educación"), la relación Logse-Loce ("Más moral...") y sobre la filosofía de la educación versus necesidad psicopedagógica de la Logse ("Paideia").

Ciertamente echo hoy de menos en los colegios públicos en que se desarrolla nuestra actividad profesional ese espíritu de comunidad, entre profesores y con los alumnos, que pude disfrutar de alumno, especialmente en los dos años que pasé en el Colegio Claret (privado religioso) de Sevilla (donde tuve de compañero de recreo a Javier Arenas, algo mayor, y donde dicen que estudió también Felipe González). Pienso que el eje central para que se dé tal comunión estriba en compartir un modelo de formación humana integral, unos valores algo más que técnicos, económicos o hedonistas, que conviertan el conocimiento en educación y la información en formación; incluso, en buena medida, es más importante el que se comparta un ideal formativo o un modelo de vida integral y emocionalmente atractivo que cuál sea éste en concreto, como muestran las sectas, los pueblos y los grupos humanos en general, nazis incluidos. Sin duda, la religión aporta algo de este aglutinante, y cierto tipo de grupos religiosos lo hacen de un modo más adecuado que otros (me refiero a los grupos religiosos progresistas, intelectuales, críticos y humanistas ante todo; no todo es Opus en el catolicismo, por eminente y cercano ejemplo). Por eso resultaría ingenuo no reparar en que la expectativa de muchos padres que envían o querrían enviar a sus hijos a colegios religiosos va en este sentido, por más que no vayan a misa los domingos. Sin embargo, esto (un modelo formativo humanista integral) no sólo puede proporcionarlo la religión. Es más: no sólo muchas veces no puede proporcionarlo (porque entre la mena humanista religiosa hay mucha ganga supersticiosa, etc., etc.; véase Nietzsche); sino que la educación pública y laica debe proporcionarlo, y debería hacerlo incluso mejor. Lo que se necesita no es tanto religión (confesional) como religación, o sea, de nuevo: comunión e ilusión compartida por unos ideales formativos, por un modelo integral de humanidad. La escuela pública no sólo debe sino que también puede promocionar una auténtica e ilusionante formación. Sólo que conviene, urge, replantear las condiciones de posibilidad de este objetivo: precisamente, el de la educación humana/humanista.

Sólo quiero referirme a un par de cosas al respecto. Los valores ilustrados de una educación humanista integral, como ya he apuntado, me parece que pueden constituir un ideal ilusionante y religante. Fue lo que ocurrió en y desde la Ilustración. Os confesaré, franca y personalmente (entrando, como Juan Jesús, en las confidencias), que yo lo he experimentado y experimento también así desde que dejé los estudios de Teología en mi primera juventud, cambiándolos por los de Filosofía. El entusiasmo militante por los valores que enarboló la Ilustración como los propios e irrenunciables de nuestra esencial humanidad es una posibilidad, un hecho y una necesidad: y este tipo de religación ilustrada es el que se vivía en la Institución Libre de Enseñanza, citada por Pepe B., más que el otro. Y el que anhelaba Ramón y Cajal para sus hijos, cuando le negaba en rotundo a su mujer la opción de enviarlos a colegios religiosos. Y el que

vivía y contagiaba uno de mis santos laicos, Bertrand Russell, el ateo entusiasmado (valga la paradoja etimológica).

Ahora bien, me parece que una condición, medio y objetivo a la vez, de una educación o ilustración humana/humanista, cuya brillante ausencia es causa fundamental, a mi juicio, del malestar educativo presente en la enseñanza pública, y por lo que la privada ofrece también un esencial atractivo, es la disciplina y el respeto. Creo que debe señalarse, en efecto, que la expectativa de una mayor disciplina es precisamente otro de los atractivos de la escuela privada para los padres ante el estado actual de la pública. Y que a su confusión reduccionista y supersticiosa con la instrucción religiosa confesional se debe que este Gobierno incluya en su Loe la aberración constitucional de sancionar la "Religión" como disciplina insoslayable del programa educativo público. Digo "disciplina y respeto" no como dos cosas diferentes, sino dialécticamente imbricadas. Me refiero al respeto diferencial de los alumnos con los profesores y lo que ellos representan, a la necesaria autoridad jerárquica del docente ante el discente que debe imperar en toda educación auténtica. Este me parece un problema central del malestar educativo actual, especialmente en la escuela pública, y que, por tanto, habría que afrontar y reivindicar centralmente. Lo de la "comunidad de vida" se ha tergiversado gravemente en la escuela pública en la última década, en virtud causal (y no casual ni meramente coincidente) de la Logse.

Se puede y debe hacer abstracción de factores sociales concurrentes a éste que considero un desastre educativo, porque el ámbito de la educación escolar es nuestra responsabilidad profesional y debería haber sido y ser, en cualquier caso, un imperativo a salvo de las demás circunstancias sociales. La escuela debería ser el bastión de ciertos valores, en particular éste fundamental de la genuina jerarquía del proceso educativo. Es cuestión, ante todo, de convicción, de criterio (que nunca debería haber diluido la legislación), y luego de modales y hábitos. La ciencia es esencialmente democrática o sólo es dogmatismo. Pero la educación, el proceso formativo, no es esencialmente democrático y el verdadero respeto a los alumnos estriba en tratarlos (y exigirles comportarse) como lo que son, por el bien de todos. La sabia/humilde autocrítica entre, en este caso, los docentes, nunca debería haberse permitido que se deslizara hasta la crítica o contestación del alumno (ni tampoco de su padre/madre/tutor) hasta el grado de bárbara insolencia que podemos sufrir hoy en las aulas todos los días, con la consecuencia principal de la falta de educación y de aprovechamiento científico de los propios alumnos, que no son en esto culpables, como ningún niño, puesto que lo son más bien los adultos cuyo criterio y autoridad se ha eclipsado. En la transición democrática española, se ha pasado de una sociedad de derechas a una sociedad "derechista", preocupada sólo por la inflación, más que extensión, de derechos, en la que la noción de deber, de autoridad, de jerarquía se ha relegado al más necio e irresponsable ostracismo por haber confundido autoridad con autoritarismo. Sin duda, no sabemos (saboreamos) aún de verdad, en el sentido teórico-práctico conveniente, qué es democracia, cuáles son sus condiciones y límites. No recuso lo que ha pasado. Lo que reivindico es la necesidad urgente de la reflexión, el aprendizaje y la corrección, especialmente en el fundamental ámbito de la educación que nos compete. La obediencia (etimológicamente, escucha: ob/audire) correlativa a la autoridad es un valor irrecusable en la educación (familiar y escolar). A ver, sin embargo, quién ha osado invocarla los últimos lustros en nuestras escuelas públicas. Así pasa lo que pasa.

Por supuesto que el fundamento objetivo de la autoridad en la educación estriba en el saber. Pero no tanto en el saber efectivo del docente cuanto en el que por principio ha de suponerse. (Cuenta en sus memorias el extinto psiquiatra Vallejo-Nájera que dejó la docencia universitaria cuando los alumnos dejaron de poner de pie al entrar él en el aula. Antes, les había pedido -- infructuosamente-- respeto no a su persona o personal saber, sino a la función docente que representaba.) Pero éste del conocimiento es precisamente un valor depauperado en la Logse, de cara a los alumnos y entre los compañeros, pese a que la disciplina de la ciencia es la base de la disciplina moral, de la obediencia a la autoridad jerárquica ante quien, por principio, y en tanto ocupe un puesto superior en la escala oficial, hay que suponer que sabe más.

Por lo demás, creo que la indolencia de buena parte de los actuales docentes de la escuela pública se debe al descontento respecto a este punto fundamental, que no sólo merma el fruto y la eficacia de su tarea profesional, sino que provoca un crónico disgusto personal ante el que su indolencia no es sino un comprensible mecanismo de defensa. La ley debería cambiar el entorno

y las coordenadas de la actual situación; aunque, desde luego, como siempre, si no se da una honesta y valiente reflexión y una genuina metanoia, un cambio de mentalidad que debe provenir ante todo de los propios docentes, está igualmente condenada al fracaso. ¿Acaso no es cierto, Pepe B., que si no fuera por esta desgraciada anarquía disciplinaria los docentes públicos se animarían mucho más a compartir con los alumnos todas las actividades naturalmente consiguientes a una práctica educativa ideal? Ni se me ocurre, por ejemplo, prestarme a acompañar a los alumnos a un viaje de "estudios", así como procuro evitar cualquier actividad extraescolar con ellos que, sin embargo, con gusto propondría y llevaría a cabo... si no fuera por la enojosa y peligrosa indisciplina, anarquía, insolencia y falta de modales, obediencia y respeto que se soportan ya, como una segunda naturaleza, en nuestra demagógica y aberrante democracia escolar.

Así que, como de modo excelente viene analizando Carlos Rodríguez, la escuela pública puede y debe ser un ámbito ideal de auténtica educación: sólo hay que luchar por reparar y reponer los medios adecuados. Ahora bien, coincido igualmente con él en que la pública no podrá ser lo que debe mientras se mantenga la privada como una alternativa de privilegio a costa de la pública ("vampirismo"). En resumen, ninguno de los atractivos actuales de una privada cada vez más sistemáticamente privilegiada, a costa de la pública, es exclusivo o privativo y ni siquiera propio, sino que la pública puede y debe ofrecerlos incluso mejor si se le permite. Es una gran responsabilidad moral, educativa, civil la que tenemos como docentes de responder a la situación actual y contestar este proyecto de ley de "calidad" educativa; mucho más, si se quiere, en tanto filósofos o, como decía Husserl, "funcionarios de la Humanidad". Ideal formativo, actividades extraescolares, formación científica o "nivel académico", cuidado y vigilancia adecuada... todo esto debe encontrarse en la pública, sólo que, a mi juicio, todo esto depende de la clave de bóveda de la disciplina; que no en vano, como recuerda Savater en el capítulo cuarto de su "El valor de educar", significa etimológicamente enseñanza de los niños (disciplina, de disco, aprender, y pueripuela).

Pepe Biedma ha apuntado, como también antes yo más indirectamente, lo dudoso de imponer obligatoriamente la educación (implícitamente, secundaria). Juan Jesús Ojeda reconoce que al menos sería más "honesto" este posicionamiento que discutir el valor de la comprensividad. Quiero apuntillar algo al respecto. Me sumo explícitamente y corroboro la oportunidad del cuestionamiento de Pepe Biedma. Como ya dije en un mensaje anterior, la posibilidad de ser excluido o de fracasar en el empeño académico me parece condición básica para espolear el aprecio y la responsabilidad en el aprovechamiento de la oportunidad de educarse. Sólo que habría que distinguir en este punto la educación ("general básica", que se llamó antes) de la formación científica o intelectual en tanto que opción laboral o profesional (dedicarse al estudio o a profesiones que requieren más estudio, en lugar de a otros trabajos). A efectos (interesados, como diría Juan Jesús Ojeda, y como es una necesidad obvia también comentada por Savater en su indispensable prontuario ante "la crisis actual de la educación", que es la expresa causa de su libro "El valor de educar") de socialización y de mínima formación prelaboral, sí debería ser obligatorio un cierto nivel de enseñanza. Lo que no debería ocurrir, en cambio, con un nivel realmente "secundario" o posterior, tal como venimos constatando los profesionales de la educación en los últimos años. Esto se aplica a la cuestión sobre la "diversificación" o los nuevos itinerarios o, como los llama la ministra, "oportunidades" en el seno de la ESO (es lo único que suscribo del proyecto y la concepción de la ministra; y aun así se queda corto, como señala Carlos). Creo que es tan justo como necesario, para los chavales y para la sociedad, que no se fuerce ni nos empeñemos en formar académicamente a los alumnos hasta los dieciséis años, bajo pena de prisión de los padres. Insisto: me parece que ésta es la única bondad y acierto del actual proyecto de LOCE, el que deslumbra y aglutina a la (desinformada) "comunidad educativa", ocultando los demás aspectos, decisiva y crucialmente reaccionarios, sobre los que Carlos ha tenido la sabia generosidad de ilustrarnos. Me parece muy bien que la educación secundaria siga siendo gratuita para quien opte por aprovechar la oportunidad (mucho más si, como desgraciadamente no ocurrirá, se invierte mucho más en educación y se disminuye la ratio alumno/profesor, como querría Juan Jesús), pero no que sea obligatoria; de otro modo, como dijo Carlos, con lo que se acaba es con la posibilidad del éxito escolar. Lo de la comprensividad en sí misma es ya algo técnico y secundario, que ya comenzó con el Bachillerato Unificado Polivalente.

En cuanto a la comparación del nivel académico entre el BUP y el Bachillerato Logse, Juan Jesús, mi experiencia y observación es ésta: para mí lo relevante no es el programa de contenidos (nunca he terminado, ni antes ni ahora, un programa), la diferencia entre los libros de texto; lo verdaderamente notable es la pavorosa bajada de nivel de formación, aprovechamiento e interés de los alumnos... sospecho que relativamente mayor en la pública que en la privada. Por eso estoy de acuerdo también contigo en que la madre del cordero del desastre de la pública no es tanto la Logse o ley misma como los conciertos con la privada; sobre la base, quiero insistir, de la pérdida de autoridad y disciplina en que se ha incurrido a raíz de la Logse y que tenemos que subsanar los docentes sin abandonarnos al "determinismo ambiental", como dice Pepe B., tampoco en este punto; o sin perder "la moral", como tú dices, Juan Jesús. Da igual que haya intención solapada de clasismo (sospecho que la hay, aunque seguramente inconsciente para los políticos mismos), lo importante es que se provoca. Y resulta que el proyecto de LOCE expresamente regula los conciertos en la dirección más perversa y contraproducente para la pública.

Los magistrales análisis que Carlos nos ha ofrecido, propiciando nuestro pronunciamiento, me parecen cruciales para alertarnos sobre la dinámica demagógica y contraproducente para la ilustración o la educación que cabe ver recogidos en el proyecto de LOCE. Su artículo sobre la pretendida homologación retributiva de los profesores de la privada con los de la pública (pretendida, inauditamente, tanto por el PP como por el PSOE; no sé ya qué nos quedará que ver), pese a recoger lo que al menos antes era una evidencia incontestable, es el ejemplo de lo que debe hacerse para contestar las iniciativas políticas: análisis preciso y documentado, argumentación sistemática, crítica rigurosa de bulos, mitos y superficialidades y publicación o pública contestación. Igualmente, la perversa coimplicación actual de la pública y la privada me parece que queda esclarecida en sus escritos. Lo de la imposición de un cuerpo de catedráticos bajo criterios indignantemente oscuratistas es algo en que por mi parte también he pretendido contribuir críticamente. Quedaría por criticar adecuadamente la otra imposición arbitraria y reaccionaria que se nos quiere echar encima, la del nuevo cuerpo (porque tal pretende ser) de directores de instituto.

Motivos todos ellos por los que considero que sería tan grave como imperdonable que no nos concienciáramos y movilizáramos enérgicamente en la medida de todas nuestras posibilidades. En fin, ojalá que prosiga y se extienda, pero sin demora, la ilustración y el debate en esta coyuntura tan desafiante. Al respecto, me permito anticiparme a invitaros a considerar la conveniencia de unir nuestras fuerzas y canalizar nuestras concepciones de una manera eficaz planteándonos la posibilidad y la excepcional oferta que supone en este sentido APIA (la Asociación de Profesores de Instituto de Andalucía, <http://www.aso-apia.com>), de cara a las próximas elecciones sindicales en la enseñanza secundaria, coincidentes con el plazo de discusión y aprobación definitiva de la Loce en el Parlamento. La enseñanza secundaria, cuyo destino es lo que se decide en el momento presente, no tiene representación ni voz propia ante la Administración educativa. Peor aún: está representada espuriamente por el colectivo de maestros que llenan las filas de los sindicatos al uso, en virtud del absurdo expediente político de agrupar primaria y secundaria, o maestros y profesores de instituto, bajo la promiscua rúbrica de "enseñanza no universitaria". De este modo, nos representan de hecho quienes no pueden representarnos. A la vista de las informaciones de Carlos, me resulta luciferinamente evidente que la Logse ha sido efectivamente una ley de maestros para maestros, los mayores beneficiados de la misma, en detrimento de la calidad de educación. Y todo ello ha sido posible por la falta de unión y movilización del profesorado de Secundaria, por la irresponsable falta de vertebración de nuestro gremio. No deberíamos dejar pasar la oportunidad de cambiar el deletéreo rumbo actual de la educación, con una Loce que confirma y radicaliza los males de la Logse en tantos aspectos no menos esenciales que el que se encuentra más publicitado.

MEA CULPA

José Biedma

12 de octubre de 2002

Todo lo que dices, don José Ramos, es sensato. Pero el deterioro de la autoridad del educador, como el del padre, no es sólo una consecuencia de la mala política de la Administración, que se baja los pantalones con los padres a la menor ocasión y deja con el culo al aire al profesor, al menor conflicto, sino también un efecto de la mala filosofía, las malas formas y los malos modales de tantos y tantos profes. Un profesor no puede ir a clase como si fuese un minero, ¡tampoco desde luego como si fuese un ministro! Nos debemos a nuestro público y ejercemos como funcionarios. Las cuestiones estéticas, ¡son tan relevantes y han sido tan descuidadas!

He conocido a profes progres que se dejaban llamar Pepito o Juanito desde el primer día de clase, que coqueteaban con las alumnas, buscando tirárselas a la menor ocasión, que permitían el guirigay de las falacias y las opiniones, los gustos y los caprichos en sus aulas, todo ello justificado muy pedagógicamente. Que fomentaban el parasitismo y la molicie llamándoles trabajos de grupo y excusando preparar las clases o corregir ejercicios. ¡Que pocos ejercicios se corrigen como es debido y se devuelven cuando es debido!

Naturalmente, cuando los alumn@s se les subían a las barbas, a los pseudoprogres, éstos no encontraban mejor medio de restaurar la autoridad que suspender a un ochenta por ciento, si no a un noventa. Lo peor es que lo hacían en nombre de la Filosofía. Me pesa haber defendido públicamente a algunos de estos insensatos, pero también yo era un progre, aunque con una incercia clásica heredada de algunos buenos maestros que tuve (no sólo en los Salesianos, sino también en un Instituto público del que guardo magníficos recuerdos). Los pseudoprogres despreciaban a los viejos catedráticos sin conocer lo que hacían, ni lo que sabían (mucho más que ellos, que nosotros, en casi todos los casos)... Estos progres son muy responsables de lo que ha pasado. Nosotros fuimos estos progres.

L@s chic@s exigen con razón un modelo claro que les permita distinguir el bien del mal y la verdad del error, no un narciso, supuestamente transgresor, disfrazado de marxista o de nietzscheano con las ideas confusas. Ciertas cosas, pocas cosas, merecen ser sabidas. ¿Quién ha dicho que la filosofía no tiene contenidos, que sólo es posible enseñar a filosofar?

-Kant

-Pues me da igual. La filosofía sí tiene contenidos. No es lo mismo una falacia que un argumento dialéctico, que una demostración axiomático deductiva. Y en moral, no es lo mismo un buen hábito que un mal hábito. Y la concepción aristotélica de la virtud merece ser repensada, en toda su profundidad, repensada y aplicada a nuestro mundo. Los grandes fragmentos de Parménides o Heráclito merecen ser memorizados, etc.

¿Hay que repetir tres veces? Pues se repite, más vale poco y bueno que mucho y confuso.

Somos animales simbólicos. Muchos rituales académicos merecen ser restaurados. (Incluido el del uniforme). Me parece estar viendo vuestras caras... Desde luego, no propongo que tod@s vayan iguales, pero sí que haya un mínimo de decoro normalizado y, lo que me parece mucho más decisivo, sobre todo teniendo en cuenta la extracción social de mis alumnos, al alcance de todos los bolsillos.

-Aquí tiene usted, señora, señor, un pantalón decente, unos zapatos decentes, unos calcetines apropiados, un jersey decente, y ahora usted, o su hijo, o los dos, elijan el color de las dos mudas. Las madres estarían encantadas.

Incluso se pueden ofertar varios modelos...

La anomia en este asunto, como en tantos otros, supuestamente intrascendentes, trae como consecuencia una discriminación de marca, para mayor gloria de Nike, Loys, etc.

Los chavales no saben cuando entran en la biblioteca cómo pedirme un libro... No saben, ¡porque nadie les ha enseñado! (¡se ha atrevido a corregirles!, que hay que decir primero buenos días y luego dar las gracias. ¿Se me caen mis anillos filosóficos si les enseño a hacerlo? Desde luego, hace falta cierta gracia, o asumir ciertos riesgos. Para empezar uno debe saber decir buenos días y dar las gracias, cosa que muchos compas recién llegados ya no saben hacer.

Envidio los centros de secundaria americanos por sus taquillas. Las ceremonias de graduación os podrán parecer de una cursilería insoportable, pero cumplen su función. ¡Tan caro es comprar taquillas para los centros de modo que los chavales no tengan que arrastrar los libros como si fueran camellos o se los dejen sistemáticamente en casa! También es posible que entonces sintieran más el centro como algo propio.

Lo que a mí me parece que sucedió con la Logse y sucederá con la Loce es que son los mismos perros con distintos collares... de lo real-cotidiano no se habla para nada, todo se va en salvas teóricas y enumeraciones de buenas intenciones. Pero mojarse, lo que se dice mojarse, aquí no se moja nadie. Cada cual busca su canonjía, su particular escaqueo...

Planteas esto, lo de los uniformes, y te miran tus compañeros como si fueses la encarnación de Lucy, la australopithecina afarensis.

Los alumn@s están deseando toparse con alguien que crea lo suficiente en su oficio como para poder llamarle don José o don Juan y levantarse cuando entre en clase. A mí desde luego no me gusta que me tuteen, lo tolero, pero no me gusta. He de decir que muy pocos se atreven. Y no soy un ogro, desde luego. En cualquier caso, suspendo menos que el profe de matemáticas y la de lengua. Sólo un padre me amenazó una vez y fue por teléfono...

Evidentemente, no es posible restaurar estos rituales en solitario. Pero la importancia del ritual para hacer comprender imaginativamente el orden social ha sido probada por los antropólogos sociales. Produce sus efectos benéficos en las procesiones de los pueblos, en las manifestaciones políticas, en las congregaciones religiosas. Me cuesta una jartá llamar de usted a mis alumnos, pero me consta que les gusta, y lo que es mejor, les fuerza a comportarse como "ustedes", esto es, como señores y damas. ¿Qué es lo hipócrita? ¿He comido yo con esos chavales alguna vez en el mismo plato? El usted sólo marca una diferencia real de edad y formación. El usted los hace madurar. Se trata de una metáfora perlocutiva (como diría Celia Amorós).

Cuando, in illo tempore, llegué al Instituto de Baeza, aquel en el que estuvo Machado, los alumnos aún se levantaban cuando uno entraba. Ganábamos cinco minutos de clase con ello, por lo menos. Me encontré allí a un viejo y excelente catedrático de matemáticas que había sido profesor de mi madre. Era despreciado soberanamente por la parroquia gauchista, o tal vez será mejor decir la parroquia cubatera y yerbera. Yo mismo me sentí parte de esta parroquia cuando la Asociación de Padres me puso reparos a la organización de un minicursillo sobre sexualidad que organicé con el concurso de un amigo mío. Por entonces se había disparado el embarazo no deseado de nuestras adolescentes y aún no se sabía de la existencia del Sida...

Aún recuerdo cuando el curso comenzaba con una lección inaugural (lo de la misa me parece excesivo, pero por lo menos servía para que los cuerpos hicieran algunas cosas al unísono, fueran consonando sus procesos...).

Los certámenes (ensayísticos, literarios, deportivos, etc.) con sus premios al final de curso son rituales fácilmente restaurables o creables, y dan muy buenos resultados. Nada, unos papelillos o unas bandas a los que participaron en el ajedrez o en el torneo de parchís, o a los que han mostrado una actitud de superación, a los deportistas, a los escritores, o a los que sacaron excelentes calificaciones. Luego, una verbena en el patio, o un concurso gastronómico. Todo esto sirve. Para ello es necesario que estemos dispuestos a bajar de nuestro abstruso pedestal filosófico para acercarnos a la vida, por supuesto que para afrontarla crítica y reflexivamente; lo que nos corresponde.

RESPUESTA A JUAN JESÚS

Carlos Rodríguez Estacio

12 de octubre de 2002

Me bastó ojear por encima el último correo de Juan Jesús, hace ahora una semana, para comprender que mi desacuerdo iba a ser grande. Como mi tiempo anda colonizado en múltiples ocupaciones y "okupaciones", pospuse su lectura (e inevitable réplica) para cuando dispusiera, como ahora, de un par de horas libres.

Desde luego, si ha existido algún error en la medida que estimé de nuestra discordancia, ha sido para quedarme corto. Pero esto debe ser celebrado entre filósofos como oportunidad de ilustración y enriquecimiento, aunque por medio nos separen, como en este caso, abismos, piélagos y despeñaderos (ahí está el caso ejemplar de Paulino para atestiguar cómo la discrepancia es factor estimulante de pensamiento).

Haré un “recorrido objetante” del correo de Juan Jesús en el mismo orden de su exposición. Y paso a partir de ahora a dirigirme directamente a él (a ti).

Empiezas deteniéndote en el título de mi correo “LOGSE + LOCE = 0”. Confieso que, cuando termino un escrito para Alcida, improviso sobre la marcha el *Asunto* que he de ponerle. La fórmula precitada se me pasó por la cabeza al poner punto final al escrito, y pensé que servía para expresar que -dicho ahora coloquialmente- ni la LOGSE ni la LOCE “valían un duro”. Lo cual, si me apuras, resulta bastante más ventajoso para los detractores de la LOCE, pues el desastre de la LOGSE es evidente y experimentado por muchos, mientras que el de la LOCE no deja de ser una conjetura (por muy verosímil que sea).

Ya que estamos en ello, expreso mi opinión a las claras: ambas leyes tienen aspectos positivos y negativos, y en ambas abundan abrumadoramente los últimos. Para mí, como bien dices en el primer párrafo, no se pueden separar las dos, porque los cimientos de la LOCE se construyen sobre los de la LOGSE (aunque, desde luego, estoy contigo que debemos centrarnos en la primera y dejar de hablar de la otra, por la sencilla razón de que es la que está por venir). Ahora bien, me parece una presunción que no se apoya para nada en mis palabras manifestar que la LOGSE no tiene aspectos positivos (claro que los tiene, por lo pronto una revisión de ciertos estilos de enseñanza bastante caducos), mientras que en la LOCE predomina la positividad. Te permito recordarte que la expresión mía a la que aludes para sustentar eso –“victoria pírrica” – no significa victoria mínima, sino aquella victoria en la que hay más pérdidas que ganancias, que, traducido al tema que nos ocupa, quiere decir que la LOCE perjudica más que beneficia a la escuela pública.

Pero sigo. No creo haber manifestado personalmente en ningún momento, ni aquí ni en ningún lado, mi *desmoralización* (cuya apelación por tu parte debe ser entendida en el doble sentido que señaló Aranguren: como estar “bajo de ánimo” –con la moral por los suelos– y como “déficit ético”). Y es imposible que lo haya hecho, porque resulta que no estoy desmoralizado. Creo que el fatalismo imperante en la profesión no es sino coartada para no asumir la parte vindicativa que nos corresponde. El coraje cívico del profesorado está bajo mínimos, a pesar de ser zarandeada nuestra dignidad continuamente por Administración, papás y niños. Y, claro, el escepticismo (en esto, JB, no estoy contigo) se convierte en *profecía autocumplida*. Por ello, cuando algo me parece mal, no me quedo instalado en la queja, sino que procuro contribuir a su mejora. He repetido más de cien veces a mis compañeros que, aunque todo está bastante calamitoso, cuando uno entra en un aula comprende, *malgré tout*, que “puede –o sea, *debe*– hacer algo”. Soy todavía de los que hacen actividades con los alumnos fuera del horario escolar –sí, tengo menos años, JB– y a mi casa acuden con regularidad alumnos de promociones anteriores. En fin, podría enumerar muchos proyectos que continuamente ensayo en el aula, a pesar de que hace 6 años que soy profesor desplazado, a pesar de que este año he llegado a un Instituto en el que me han dejado 7 horas de Refuerzo de Lengua (los peores alumnos de cada clase) en 1º, 2º y 3º de la ESO, a pesar de que prácticamente no doy nada en bachillerato. Pues, aunque no es mi especialidad, aunque tengo muy mal horario, aunque no tengo ninguna garantía de seguir en ese Instituto el año que viene, aunque no son el tipo de alumnos –en edad por lo pronto– para cuya enseñanza yo aprobé unas oposiciones hace 14 años, a pesar de todo eso, me dejo el alma para que esos alumnos aprendan a manejar su idioma y no me canso de inventar cauces para intentar llegar a ellos, de manera que tengan oportunidad de captar la música de la palabra y su fuerza personalizadora (en un curso me están contando las cosas que de verdad les importan y, a partir de ellas, les escribo pequeñas piezas de teatro para representarlas en el salón de actos). Pero, por otro lado, ¡caramba!, si el contexto educativo es tan malo, luchemos por cambiarlo. Y aquí sí te podría contar una muy nutrida trayectoria de compromiso continuado, no sólo de sesudos artículos en revistas especializadas o como impulsor de una revista cultural y educativa, sino de civismo “en marcha”, que me han permitido, por ejemplo, exponer las lacras de la Ley de Calidad, *face to face*, a la propia Pilar del Castillo. Tú mismo valora si todo esto se puede hacer, si no se tiene la moral muy alta.

Seguimos. Haces una alusión a las metamorfosis del espíritu de Nietzsche y afirmas que cuando “*en los momentos en que mi espíritu ha dejado de ser camello y se ha transformado en león el zarpazo lo tiró hacia arriba*”. Creo haber mostrado en el párrafo anterior que mis zarpazos también van dirigidos hacia arriba; pero debo haberme explicado muy mal en los correos anteriores, en los que he intentado mostrar precisamente que uno de los males de la educación

actual es el gobierno de carácter *reactivo* que ejercen maestros y pedagogos (quizás porque son los especialistas en el *niño* que ha de venir después del león rapaz). Por lo demás, creía haber explicado ya el sentido de mis observaciones relacionadas al colectivo de maestros. Debía estar poco inspirado cuando lo intenté. Yo admiro como herramienta extraordinaria de análisis psicológico la distinción que hace Nietzsche entre Voluntad de Poder afirmativa y la Voluntad de Poder negativa. Pues fíjate que tendría que aplicármela a mí mismo con todo rigor, si estuviera aquejado de un tipo de mal como el que me atribuyes. Quizás sea un resentimiento inconsciente.

Hablas de que tienes a tu hijo escolarizado en un colegio público que representa bien el panorama actual. No sé si felicitarte, pero no entiendo qué relación puede tener esto con la moral. Imagino que lo has escolarizado allí porque consideras que es lo mejor para él, al igual que hace todo vecino con sus hijos, digo yo. En cualquier caso has resultado ser más papista que el Papa, pues José Antonio Maravall, una vez puso en marcha el engendro LOGSE, colocó a su hijo en el Colegio Alemán, y hace un par de veranos el también eminente socialista Ramón Jáuregui, cuando se le reprochaba que tenía a sus hijas escolarizadas en la enseñanza privada, manifestaba que *“antes está la educación de mis hijas que mi ideología”*. ¡Qué lástima que su ideología no sea que todas y todos puedan recibir una enseñanza de calidad como la de sus hijas! En fin, se podrían colocar tantos ejemplos (y tan escasos contra-ejemplos), pero me detengo en el desgarrar –que conozco muy de cerca– de padres no sólo convencidos de la necesidad de la escuela pública, sino que además son ateos y anticlericales, que están ahora pasando por el aro de la concertada (en Andalucía apenas hay privada de calidad). Me decía uno recientemente: *“De la contaminación de los colegios religiosos hay retorno, pero de la barbarie y la ausencia total de referencias de la pública, no”*. Su hijo había estado desde preescolar hasta 3º de primaria en un colegio público, pero, desesperado de que no aprendiera nada, y asustado por los “estilos de socialización” (y también asocialización y anomia) de sus compañeros de juego, no pudo más y lo cambió a uno concertado. Otro amigo, psicoterapeuta, rojillo y ateo, se encontró un día con que su hija adolescente (con la que se lleva estupendamente, pues es rojillo pero no “progre”, o sea, que en casa hay normas y límites), le pedía que la sacara de la enseñanza pública, ya que ella quería aprender y no podía escuchar siquiera las explicaciones por el ruido imperante en la clase; cuando se quejó a los profesores por este motivo, éstos le respondieron que qué podían hacer ellos.

No debemos olvidar, por cierto, que nosotros, los profesores de Filosofía, apenas si visitamos las aulas de la ESO. Hablas de la manera de repartirte esos “alumnos capullos” (la expresión es tuya) de 4º de ESO, pues te aseguro, por propia experiencia, que los peores son los de 2º y 3º. Pregúntales a tus “compis” de esos cursos.

En fin, esta huida de la pública por parte de personas que se sienten comprometidos totalmente con el ideal que la inspira es una experiencia tan triste como repetida. Habrás de reconocer que jamás ha existido en este país un ímpetu como el de ahora para ingresar en los colegios religiosos. Conozco muchísimos que no buscan pedigrí social sino un contexto escolar en el que se pueda aprender (y la hostia-peaje para algunos es un trance muy duro).

Dices en tu correo: *“porque si nos ha parecido conveniente (¿interesado?) obligar a los alumnos a la educación pública (fuera del medio familiar) hasta los 16 años, hasta el extremo de que inclusive los padres pueden incurrir en delito si no velan por la asistencia de sus hijos a la escuela, entonces me parece una gran inmoralidad segregar a unos alumnos por sus carencias socializadoras, cognitivas o de cualquier otro tipo. Al respecto, más honesto me parecería cuestionarnos, como creo recordar que hacía José Biedma en algunos de sus comunicados, sobre la valía de una educación sustentada en la obligatoriedad”*.

Otra vez, usas expresiones como “gran inmoralidad” o “más honesto”, que a mi gusto liberal tanto repelen. Juan Jesús, los que defendemos distintas trayectorias escolares seremos muy torpes y no llegaremos a las “luces curriculares”, pero, diantre, no nos supongas deshonestidad por ello. Pero dejemos eso y explícame qué conexión necesaria hay, que a mí se me escapa, entre prolongación de escolaridad y comprensividad. Yo veo justo lo contrario: lo más parecido a no estar escolarizado es estar en una de esas aulas tipo LOGSE. En Francia tienen enseñanza obligatoria hasta los 16 años, como nosotros, y no existe para nada un tronco común *per tutti*. Yo personalmente creo que la escuela sí debe ofertar algo hasta esa edad (y en esa postura estoy solo entre los “alcistas” que se han manifestado; ¡qué alegría disentir contigo por una vez, Pepe Ramos!). Lo que para mí está claro –*honestamente* claro– es que no puede ser la misma para

todos. Es cierto que el mundo laboral puede servir de aprendizaje y motor de madurez personal, pero yo lucharía por que la escuela sirviera para proporcionar una adecuada formación humana y profesional –*diferenciada, off course*– hasta esa edad, y no dejar que la sociedad, “sin saber el oficio y sin vocación”, se ocupe de tareas socializadoras tan trascendentales en menores de 16 años. Además, así se lograría darle más oportunidades para, si quiere, poder salir de su entorno (la LOGSE, por el contrario, parece diseñada para atornillararlo a él). No podemos partir de los intereses actuales de un alumno sin estar seguros de que se le ha permitido el contacto con otros tipos de intereses. Y no olvidemos que la sociedad también educa “en defensa propia”. Transcribo un fragmento extraído de la web de la Asociación que Pepe Ramos nos ha señalado y a la que también pertenezco:

El empeño de que todos los alumnos estudien lo mismo hasta los 16 años, bajo la idea de una pretendida no discriminación, sólo provoca una agrupación por origen social que termina siendo mucho más discriminatoria. Hay que perfilar distintos tipos de enseñanzas ajustadas a los diferentes tipos de alumnos, evitando discriminar a aquel que posea mayor interés y preparación que el entorno del que procede (como sucede en el modelo actual). Existe una conexión directa entre sentimiento de frustración y violencia. Si a los alumnos menos motivados académicamente se les proporciona un tipo de enseñanza que les resulta útil y atractiva, su autoestima aumentará y con ella desaparecerá su conducta anti-social. En el anterior sistema podía observarse cómo niños conflictivos en 8º de EGB desarrollaban un rápido proceso de socialización al ingresar en la FP y tener en sus manos un destornillador, tijeras o lo que sea. Muchos de ellos, después de un proceso de maduración personal, llegaban a interesarse por los estudios académicos y cursaban con brillantez el BUP, el COU e incluso estudios universitarios (por supuesto, debe llevarse a cabo una importante labor de concienciación que transmita que no representa en absoluto mayor éxito personal cursar estudios académicos que los de tipo profesional o los orientados a la inmediata inserción laboral). En el modelo actual se pretende que un alumno sin la menor motivación hacia los estudios aguante sentado 6 horas seguidas recibiendo clases fundamentalmente teóricas. La consecuencia está clara: ni ese alumno muestra la menor actitud positiva (se podría decir que el sistema ejerce una "violencia" sobre él) ni el alumno motivado se encuentra una clase en la que pueda aprender. Todos pierden.

A mí me gustaba el modelo de la antigua FP, con unas asignaturas técnicas y prácticas, y por otro lado asignaturas académicas con menor exigencia, y planteadas prioritariamente desde la motivación; algo así como una “música de fondo” para que el alumno no quedara ya encasillado en la vía profesional, y le permitiera pasar a itinerarios académicos (y viceversa, claro está). En fin, que no me creo que un sistema de enseñanza no tenga nada que ofrecerles a chavales de 15 ó 16 años. Es cuestión de voluntad política (de voluntad política *democrática*).

Lo de la supuesta bajada de nivel. En muchas Facultades se ha instaurado el “año cero”, en el que aprenden lo que no han aprendido en bachillerato (pero sólo en las asignaturas relacionadas con la carrera), y después del cual ingresan en 1º. En Sevilla, por poner un ejemplo cercano, existe el “semestre cero” en la Facultad de Matemáticas. Algo quiere decir esto, ¿no? Tengo múltiples amigos universitarios que se echan las manos a la cabeza ante el alumnado que les está llegando. Uno de ellos me contó hace poco que un alumno le había pedido una “adaptación curricular”, porque “nunca se le habían dado bien las Matemáticas”. Me dicen además que todos los profesores están huyendo como locos a los últimos cursos y, sobre todo, a los de doctorado. He escuchado o leído quejarse de lo mismo a Fernando Savater, Gregorio Salvador, Emilio Lledó, Rodríguez Agrados, Jacobo Cortines... En el diario *El País* los representantes de las reales sociedades de Matemáticas, Física y Químicas alertan de la “desastrosa” formación científica en Secundaria que ha acarreado la LOGSE.

Qué interesante este fenómeno simultáneo (¿hay relación causal?) a la emergencia de las Universidades privadas (entre ellas, con excelente salud, las religiosas) y al hecho de que el caché para el mundo laboral no lo dan los títulos (ni siquiera el máximo, ese doctorado que tan justa como intempestivamente vindica Pepe Ramos), sino los costosísimos másters. La ideología del capitalismo globalizado quiere maximizar beneficios y minimizar la voluntad cívica. Para

perpetuar su dominio le basta con formar una élite de privilegiados que reciban en centros privados una formación científica a la altura de los tiempos, por supuesto, debidamente exigente y disciplinada. Para los demás, recreo y parchís, adaptaciones curriculares altamente significativas, comprensión y buenos sentimientos, alegría y embrutecimiento. Por eso el papel del profesor ha volteado de “agente de transmisión cultural” a “animador sociocultural” o “cuidadores de guardería”, sin más encomienda que entretener en lo posible a la clientela, para que ninguno de ellos desee ser algo más que repartidor de Telepizza. Esto es para mí un aspecto fundamental de la estructura profunda de la LOGSE. Y porque tiene aspectos positivos, porque utiliza medias verdades, es por lo que su nocividad es aún mayor.

Vuelves a hablar de la “*gran inmoralidad de segregar a unos alumnos por sus carencias socializadoras, cognitivas o de cualquier tipo*”. Creía haberme ocupado suficientemente de esta cuestión, pero me debo haber expresado mal. ¿Vamos a prohibir formar equipos de baloncesto o de fútbol en los Institutos porque supone una segregación? ¿Por qué tanta desconfianza hacia las diferencias, cuando éstas constituyen el intrínquilis mismo de la democracia (“*una Iglesia en la que todos somos herejes*”, como la definió bellamente Rubert de Ventós)? Como reza el lema, “*Todos iguales, todos diferentes*”. ¿Por qué empeñarnos en que todos coman lo mismo, cuando los paladares y los estómagos son tan distintos? ¿Son elitistas los hospitales porque segregan a los que tienen traumatismo de los que tienen problemas cardíacos o de pulmón? ¿No es acaso ésa la mejor manera de tratarlos *a todos*, sin que ello suponga ninguna certificación de superioridad humana? ¿No serán nuestros propios prejuicios hidalgos de que la *vita academica* es la superior la que nos conduce al absurdo de que todos reciban la misma dieta? Seamos misericordiosos: demos pan al hambriento y agua al sediento (aunque, eso sí, como queda apuntado antes, garanticemos que *todos* conozcan el pan, el agua, el vino...). O como decía Aristóteles en su *Política*: “*Parece que la igualdad es lo justo y lo es, pero no para todos sino sólo para los iguales; y lo desigual parece que es justo, y ciertamente lo es, pero sólo para los desiguales*”.

Por lo demás, ya casi todos los Institutos están poniendo en marcha procedimientos como los que establece el gobierno. Recomiendo a los interesados que se informen sobre el IES Cartuja en Granada –*El Mundo* publicó un reportaje bastante completo el año pasado–, ubicado en zona marginal, y sin embargo con unos resultados escolares y educativos espectaculares; ¿su secreto? un modelo que agrupa al alumnado en función de sus necesidades académicas o profesionales; *ergo*, anti-LOGSE (o extra LOGSE, si prefieres). Otro caso significativo: un Instituto de capital de provincias, ojito derecho de la Administración, precisamente donde la delegada provincial de turno inauguró hace tres semanas el curso escolar, ha instaurado enseñanza bilingüe en francés. En realidad, sólo se imparte Ciencias Sociales en ese idioma, pero basta y sobra para realizar una nítida selección del alumnado de acuerdo con un criterio académico. Además, se organizan los grupos en función de los refuerzos de Lengua y Matemáticas, lo que conlleva a una aglomeración de los peores alumnos en las mismas aulas. La cadena se cierra dejando estos cursos para el profesorado provisional que se incorpora al Centro. Si esto ocurre en el Instituto logsaico nº 1...

Explicaba recientemente Antonio Escotado en una conferencia en Sevilla que en Alemania no existe esta distinción entre “*vía preferente*” y “*vía villana*”. O sea, que el seguir unos estudios universitarios o de tipo profesional no cualificaba a las personas como más o menos (y contaba además una fórmula admirable: que el alumno necesitado de dinero terminaba los estudios que le permitían ponerse a trabajar cuanto antes, y luego se le permitía reducir la jornada de manera que pudiera continuar sus estudios hasta donde quisiera). Me citaba un montón de nombres de relumbrón en política que habían estudiado solamente formación profesional (y, si mis neuronas no me traicionan, entre ellos estaba el actual presidente Schröder). Yo comparto totalmente esa opinión, y si llegáramos a convencernos de una cosa así por estos lares, estoy seguro de que habría más fontaneros (felices) y menos universitarios amargados y en “*contra mano*”. En este sentido considero que el concepto de igualdad de Michael Walzer constituye una herramienta teórica valiosa para desbaratar muchas actitudes prejuiciosas. Lo resumo en palabras de Savater: “*Michael Walzer (...) establece que frente a un ideal simple debe proponerse el ideal social de igualdad compleja. En nuestras sociedades, las esferas de cada uno de los bienes son independientes: la superioridad (y desigualdad, por tanto) en la posesión de uno de ellos no autoriza al dominio tiránico en otras esferas distintas. Cada una de estas órbitas (económicas, artísticas, científicas, etc.) tiene sus propios parámetros distributivos: no es lo mismo esforzarse*

por igualar a los ciudadanos en el terreno de la economía o de la educación que en el del arte o el deporte. **La preeminencia alcanzada legítimamente en cualquiera de estas esferas no faculta para imponer el dominio propio en otras**” (la negrita, lógicamente, es mía). Y sobre todo, añadido, no faculta para otorgar certificados de superior humanidad. Como dice el refrán castellano, que tanto gustaba a Antonio Machado, “*nadie es más que nadie*”. Un arquitecto no es *más persona* que un albañil (o, al menos, no lo es en tanto que arquitecto o albañil), pero, eso sí, dejemos a uno los planos y al otro los ladrillos (otro asunto, que aquí no toco, sería el criterio para determinar los respectivos salarios). Por eso no creo ser merecedor del reproche de mirar “por encima del hombro” a los maestros (que ya me hizo JB). Tengo muchas amistades que pertenecen al ámbito de la enfermería y nos reímos de buena gana con los aires de grandeza de los médicos (hay anécdotas para partirse), pero desde luego no respaldaría que fueran ellos los que operasen en quirófano.

Soy muy crítico con la LOCE, pero eso que dices sobre el 1º curso de la ESO (“*¡con 12 añitos!*”) no es cierto. Lo único establecido es que van a tener un refuerzo suplementario de Lengua y Matemáticas 2, 3 ó 4 horas a la semana. Es como una especie de optativa. El resto de la clase, sólo en esas horas, estará recibiendo enseñanza de otras optativas, que los primeros lógicamente no podrán elegir. Yo estoy de acuerdo en esto con “la Pili”.

Sobre que estamos divulgando los males de la pública, ¿qué otra cosa podemos hacer? Hemos llegado a un nivel de deterioro en la enseñanza pública que el silencio es imposible y cómplice, aunque a corto plazo denunciar la perjudique; y también, por cierto, a los profesionales que estamos en ella (es decir, que no existe “beneficio primario” ni “secundario” para esta recusación). De ahí que no entienda que califiques “*de cantinela, de mito, de prejuicio clasista...*” el inconformismo del profesorado de ver a sus alumnos convertidos en carne de cañón. Lo de la fuga hacia la privada creo que tiene más de *hecho* que de mito. Dices en ese mismo párrafo que “*si dispusiéramos de medios y apoyos para controlarlos* [a los alumnos de malas pulgas] y, *a veces, no tener que jugarlos el tipo, estoy seguro que se reduciría bastante el malestar e inquietud del profesorado*”. Del todo de acuerdo. Pero, ¿quién nos quitó los medios, quién colocó sobre el alumnado el aura de “minoría oprimida” por el poder opresor del profesor (véase H. Arendt sobre educación moderna), quién impuso ese discurso demagógico falsamente cómplice de lo juvenil, quién dio a los padres puertas abiertas para desahogar sus frustraciones con los docentes (véanse los numerosos artículos de Ferlosio sobre la “malhadada LOGSE”), eximiéndoles de sus mínimas responsabilidades educativas, quién preparó a los inspectores para el acoso y derribo del profesor, quién confundió autoridad con autoritarismo, contención con represión, disciplina con opresión, libertad con espontaneísmo animal? Para mí está “tenebrosamente claro”: *los que hicieron la LOGSE*. En la web que nos recomienda Pepe Ramos hay un texto (“De los polvos reformistas a los lodos de la violencia escolar”) que te recomiendo que leas (de él está extraído el fragmento anterior).

Ufff, sigo avanzando, que ya quedan menos párrafos. Dices que el clasismo no deriva tanto de la LOCE ni de la LOGSE como de los conciertos. Desde luego, es un aspecto muy importante, pero no el único, y creo que algo he dicho sobre la cuestión en mis comunicados. Pero a partir de esta aseveración (sólo parcialmente compartida por mí), deduces que, puesto que los conciertos estaban ya inventados antes de la “era LOGSE”, ésta queda libre de mancha y culpa, y por tanto todo efecto discriminatorio o clasista no podría ser atribuido a ésta, sino a aquéllos. En primer lugar, hacer notar que, si existía ese potencial dañino para la escuela pública, resulta curioso que la LOGSE o sus promotores, tan presumidamente progresistas, no hicieran siquiera el intento de paliarlo. No creo que merezca mucho crédito un médico que se niegue a tratar las enfermedades adquiridas por el paciente antes de acudir a su consulta. Pero, además, resulta evidente que la LOGSE *empeora notablemente el panorama* al establecer dos años más de escolaridad obligatoria común y, por tanto, subvencionados estatalmente. No creo que fuera muy difícil anticipar las consecuencias que esto iba a acarrear (conozco artículos en las mismas fechas de su promulgación que avisaban de las consecuencias). Para empezar la ingobernable heterogeneidad académica en la pública, con el previsible desánimo (y huida en su caso) de los alumnos que quieren aprender. También porque se rompía con esa inercia de terminar el ciclo de la EGB, que muchos cursaban en el Colegio religioso, para pasar al 1º de BUP del Instituto. Era para muchas familias como un *rito de madurez*: la Iglesia en la Primaria como una prolongación imaginaria de la madre y del

calor protector del hogar, hasta el destete simbólico que suponía el ingreso en el Instituto público, donde habría de empezar a gestar, por sí mismo y entre iguales, lo que iba a ser su futuro. Con el injerto de la ESO, estos alumnos siguen ahora hasta 4º, privando así a los Institutos de la salutífera mixtura anterior, y animando inevitablemente a los papás a no cambiar a sus hijos para “dos añitos de nada” de bachillerato.

Respecto a las diferencias de nivel te diré que una de las consecuencias de la LOGSE es la atomización del sistema. Si en el sistema anterior existía una coincidencia básica entre los niveles que adquirirían los alumnos en no importa qué Centro, después de la LOGSE todo queda muy dividido y, sobre todo, muy dependiente del entorno (con tres parámetros básicos: itinerarios que tenga a bien conceder la Administración, nivel sociocultural de la barriada donde se ubica y presencia de enseñanza concertada). Entonces es posible que en algún Instituto no sea perceptible el descenso de nivel. Pero de manera generalizada, como he señalado antes, está claro que sí. Deduzco de tus correos que vives en Madrid. Allí estoy en contacto con un grupo de profesores, el Colectivo Baltasar Gracián, que ha analizado este fenómeno con finura. En *Le Monde Diplomatique* nº 71 (septiembre de 2001) publican un excepcional artículo “El desmantelamiento de la enseñanza pública en España”. Por cierto, voy a enviar a Alcida como archivo adjunto en un próximo correo el análisis que hacen de la Ley de Calidad. Así procuramos centrarnos –y en esta necesidad coincido del todo contigo– en ella, pues goza de inmerecida fama. Y a ver si así se animan más compañeros a participar en el debate.

Vamos por el siguiente párrafo. Percibes una contradicción en mi discurso sobre la enseñanza concertada, pues entiendes que definiendo, al mismo tiempo y en el mismo sentido, “A y no-A”, a saber: que la enseñanza concertada tiene menos calidad y que la LOGSE sólo se ha podido aplicar porque existía esta vía de escape elitista. Aquí es inevitable matizar. En primer lugar la concertada, parafraseando a Aristóteles, “se dice de muchas maneras”. Su finalidad es claramente reaccionaria, en la línea de la *reproducción social* que postularon los sociólogos franceses. Pero por ello mismo es necesaria una diversificación en su seno, para dar acogida a los diferentes estratos sociales. Así no es lo mismo el Colegio Salesianos (clase media-media) que los Padres Blancos o Portaceli (clase media-alta y alta). Los profesores en efecto son peores, los métodos de estudios suelen ser antediluvianos, basados en el aprendizaje memorístico y, muy a menudo, sin presencia de elementos de motivación. Sin embargo, como regla general (con pocas excepciones), en la concertada, ahora mismo, se *aprende más* que en la pública. Porque hay disciplina, silencio en las clases, y buena compañía. Cuidado, no sólo “buena compañía” en el sentido de pedigrí, sino también de compañeros que poseen cierto nivel cultural y no miran un libro como Arzallus a la guardia civil. Ese contexto hace que sea posible educar más y mejor que en la pública. Como intentaba explicar en el artículo que os mandé, ello tiene efectos devastadores, porque los padres se dan cuenta de que, progresivamente, se van quedando en las aulas públicas sólo los más golfos y con menor interés por aprender. Y entonces hasta el más comecuras saca a su hijo de ese entorno y lo entrega a la Iglesia para que se ocupe de su formación.

Es cierto que la concertada juega con las notas, pero sólo al final de curso y en bachillerato. El fenómeno de inflar notas a gusto del cliente se da más bien en la privada pura y sin prestigio que en la concertada. Conozco muy de cerca la realidad concertada (tengo varios sobrinos en ella, pues –pérfida traición– les aconsejé a sus padres que no los llevaran a la ESO de los Institutos de la zona), y te digo que se repite desde los primeros cursos de primaria, que los niños no llevan en sus boletines el “PA”, “NM” ni cosas así, sino notas numéricas que van del 0 al 10, y que se les exige y mucho (nada del “*se acabaron los deberes para casa*” que Maravall quería para los alumnos de la pública, pero no para su hijo en el muy exigente Colegio Alemán, en el que nunca entró la LOGSE; como es intelectual y progresista, seguro que se acordó de Sartre y pensó: “*La LOGSE son los otros*”). Hablas de los libros de texto. Bien, los colegios concertados suelen tener editorial propia (alguna vez hablaremos del fantástico negocio, espiritual-mercantil, que supone la concertada), por ejemplo, Editex pertenece a los Salesianos, Edelvives a los Maristas, etc. Pues bien, estas editoriales hacen dos versiones de cada libro: la más académica para sus centros, y la más diluida de contenidos para los públicos. Por algo será. Resumiendo, que la inflación de notas en los colegios concertados se produce con miras a la Selectividad y no supone, a pesar del peor profesorado, en absoluto una menor exigencia o peores rendimientos académicos, sino lo contrario por las razones aducidas. Por ello sostengo que la LOGSE sólo pudo aplicarse porque

había una fuga para las clases acomodadas (al igual que las listas de espera causantes de muertes existen porque no afecta a nadie de cierto estatus).

No me quedan apenas fuerzas para ocuparme de la estética marxista. Para no variar, también discrepo de ti en algunas cosas. Yo no incluiría, desde luego, a Walter Benjamin dentro de las filas marxistas. Prokofiev vivió en Europa desde 1918 a 1934, y cuando volvió tuvo bastantes problemas con el realismo socialista (por su “excesivo formalismo” y armonías cacofónicas). Es curioso que pongas el ejemplo de Shostakovich, pues fue varias veces amonestado por el partido por sus obras burguesas, decadentes y contrarrevolucionarias. Que yo sepa, dos veces tuvo que prometer que replantearía radicalmente su estilo musical, aunque, eso sí, al final consiguió la Orden de Lenin. Pero yo voy incluso más a la base. A mí eso de “música democrática” o “música burguesa” me chirría bastante. Como cuando escucho que la música de Wagner es nazi (¡bien por Barenboim!). Antepongo que no soy un entendido, sino sólo un gozador. Me pasa como con el vino, ahora que he leído esa feliz frase de Benjamin que Juan Jesús nos regala: soy más bien borrachín que entendido. No obstante, expresaré lo que pienso. Tengo un amigo portugués que dice: “sólo hay dos clases de pescado: el que está fresco y el que no”. Pues yo, con esto del arte, pienso que hay básicamente dos grandes categorías: el que expresa algo profundo y conmovedor, y el que no. No es que no reconozca los valores y “currículos ocultos” que se transmiten a través de las obras de arte, sería imbécil negar esto, sólo afirmo que, a pesar de eso, el arte como tal supone un ámbito autónomo. Por eso podemos disfrutar del arte de personas con ideología tan infame como Céline y, sin embargo, no quedar contaminados ni un átomo de sus ideas o valores. Todo arte de verdad posee la vacuna contra cualquier disparate de su autor. La misma música de Wagner nos enseña a tomar distancia de las tonterías en las que creyó su autor. A mí me preocupa, entonces, más que la etiqueta el *acceso*, y aquí sí sé hablar de “democrático”, “burgués” y esas cosas. De acuerdo con esto, el “arte socialista” o “democrático” sería aquel que permitiera, por usar la archiconocida estrofa de Celaya (ahora que tan mal vista está la poesía social):

*poesía para el pobre, poesía necesaria
como el pan de cada día
como el aire que exigimos trece veces por minuto,
para ser y en tanto somos dar un sí que dignifica*

Y, cerrando el círculo, eso mismo me lleva a desechar la LOGSE y, por supuesto, la LOCE. Al menos hasta que alguien me despierte de mi “sueño dogmático”.

LOS LÍMITES DE LA ENSEÑANZA COMPRENSIVA

Antonio de Lara

13 de octubre de 2002

Llevo ya mucho tiempo intentando redactar unas reflexiones sobre el nuevo panorama educativo que se avecina. En mi opinión, un análisis riguroso del proyecto de ley orgánica debe empezar por un estudio crítico de la Logse, que sin ser la única que reformó el sistema educativo, es la más significativa. La Logse ha realizado dos reformas: una didáctica y otra organizativa. Mi opinión ante ella es ambivalente. La reforma Logse es interesante en didáctica, pero un auténtico desastre en cuanto a organización del sistema educativo. Más bien lo desorganiza. La documentación generada por la Ley es absolutamente caótica y contradictoria. Léasela de forma contrastada y se comprobará.

Se dice, y estoy de acuerdo, que la Logse arregló la enseñanza primaria y destrozó la secundaria, particularmente el bachillerato. La causa de todo ello, a mi parecer, reside en el principio de comprensividad. En la primaria ese principio puede aplicarse sin problemas, porque nos estamos refiriendo a edades en que la evolución psicológica del individuo es muy fuerte y los contenidos que debe aprender son fácilmente recuperables. Es mejor que un alumno esté con los de su edad, porque su adaptación será mayor. Al llegar a la secundaria, la situación cambia. Aumenta la dificultad y extensión de los contenidos, el alumno es menos maleable, porque ha

desarrollado más su personalidad, y la decisión de estudiar cuenta con una mayor participación de su propia voluntad. Ya no es tan fácil obligar al alumno a estudiar. La situación se agrava en el 2º ciclo. Ahí ya no se puede hacer nada si el alumno no quiere estudiar. Ésa es la causa de los grandes conflictos de la ESO, una causa estructural, que ninguna inversión económica ni ninguna medida educativa puede paliar. La única solución es suprimir la comprensividad, haciendo itinerarios o enseñanzas diferentes.

El espíritu "romántico" que debió animar a la Logse debió ser: todo el mundo en el fondo quiere estudiar (si no quiere es porque no se sabe enseñar); por lo tanto, todo el mundo tiene derecho a estudiar. Y confundiendo derechos con deberes, a todo el mundo en edad escolar se le obligó a estudiar. La realidad es que no todo el mundo quiere estudiar, hay quienes quieren aprender un oficio, hay otros que sólo piensan en trabajar, y hay otros (la minoría) que no quieren hacer nada y se convertirán en marginados y delincuentes. Y ante esto la escuela no puede hacer nada, porque es cuestión de voluntad, no de motivación. Para los psicólogos no existe la voluntad, todo se reduce a motivación. Y ya vemos cuáles son las consecuencias.

Si se hubiese consultado a los sociólogos y no a los psicólogos, el resultado hubiese sido distinto. Porque la decisión de reformar todo el sistema educativo es una decisión de gran alcance social. Y no se puede hacer cada equis años una reforma (ya conozco tres) con todos los problemas que eso trae consigo. Al final, con tanta reforma, el sistema educativo dejará de existir. ¿Existe todavía? ¿Es la ESO una etapa educativa o solamente una guardería? Yo me inclino por lo segundo ¿Responde la ESO a una demanda social? No, y ahí están los datos. Quien puede pagarlo, se lleva a su hijo a un colegio privado, que es no comprensivo (hay selección de entrada). Lo que demandan los padres es una enseñanza de calidad y una atención adecuada a las necesidades de sus hijos. El que vale, que estudie; y el que no vale o no quiere, que se prepare para un oficio.

Pero esto no es todo. La aplicación del principio de comprensividad a edades inadecuadas se vuelve contra la misma enseñanza. Éstas son las consecuencias:

1ª. Al reunir en un grupo alumnos con muy diversa preparación, la enseñanza es de muy bajo nivel. Prácticamente los alumnos preparados, si los hubiere del curso anterior, no aprenden nada.

2ª. Se fomenta la indisciplina. No sólo hay indisciplina en los centros como reflejo de la violencia o zafiedad social. Es el mismo sistema educativo Logse el que la genera. El alumno que no quiere estudiar, necesariamente tiene que producir conflictos. Se podría decir con el refrán: si no quieres café, dos tazas llenas. ¿Cómo puede soportar un alumno que no tiene el menor interés, que adolece de todo tipo de conocimientos y preparación, una jornada escolar de clases seguidas (6 en jornada continua), en las que no se entera de nada? ¿Qué haríamos nosotros en su lugar? Pues crear problemas. Si se analiza el nivel de conflictividad por horas, se puede comprobar cómo ésta aumenta progresivamente según avanza la jornada. En la 1ª hora el alumno está dormido, en la 2ª se va despertando, en la 3ª empieza a dar problemas. La hora peor: la 4ª (tras el recreo) y la 5ª.

3ª. Crea vagos y predelincuentes. No hace falta estudiar para promocionar, se promociona automáticamente o por imperativo legal. No importa crear conflictos. Los alumnos no pueden ser expulsados definitivamente. Yo he tenido padres que me han pedido por favor si se podían llevar sus hijos a casa, porque además de no aprender nada, estaban desviándose.

4ª. Se convierte en una gran estafa. Como no se enseña nada, los desfavorecidos socialmente no tienen medio de salir de su situación. Los ricos sí, porque siempre pueden mandar a sus hijos a un colegio privado.

Para colmo de males el principio de comprensividad está mal aplicado en Logse. ¿Cómo se puede integrar a alumnos de los más diversos niveles cursando nada menos que 10 u 11 materias? Eso es una locura. Ningún profesor puede conocerlos adecuadamente, como sucede en la primaria.

Todo lo anterior está referido a los alumnos. Pero ¿qué decir de la organización de los centros? Un auténtico caos. Todo en todo: ESO, Diversificación, Programas de Garantía social, Bachillerato en varias modalidades, ciclos formativos de grado medio y superior... ¿Alguien da más? O mejor dicho, un poquito de todo, que al final es nada. Con tantas cosas, la legislación es una selva. Por muchos años que uno lleve en la enseñanza o en cargos directivos, siempre hay algo que se escapa, algún error que se comete. ¿No hubiese sido mejor diferenciarlo? ¿Cómo pueden coexistir en un mismo centro alumnos de 12 con alumnos de 20, 22 o 24 años?

A todas estas críticas se suele responder con la necesidad de hacer mayores inversiones económicas. Pero esa respuesta es falsa. El problema de los Institutos no se arregla sólo con dinero, sino con una nueva organización, no comprensiva. Los alumnos han de cursar los estudios para los que están capacitados e interesados. Y quienes deben decidir eso no son los padres sino los equipos educativos. Todo dinero que se destine a una enseñanza comprensiva es un dinero tirado. Lo democrático no es una igualdad pura y dura, que en este caso no sería sino una igualdad en la ignorancia, sino una igualdad de oportunidades.

Las consecuencias negativas de la aplicación del principio de comprensividad han ocultado y distorsionado las novedades didácticas de la Logse. Lo malo es que el proyecto de ley que se anuncia reforma en ambos sentidos. Arregla, aunque de forma muy insuficiente, los errores de la comprensividad, pero supone una vuelta hacia atrás respecto a la didáctica.

VA LLEGANDO LA 3ª ALTERNATIVA EDUCACIONAL

Paulino

13 de octubre de 2002

Con las innovaciones educativas progres, ha pasado un poco lo que le ocurrió al comunismo. Son necesarias pero aún es demasiado pronto... Triste es tener que reconocer esto, pero todavía las mayorías son positivistas y/o creyentes pero sesgadas. Todavía la educación es por y para el sesgado intelecto lateralizado.

La idea de mantener a unos y a otros juntos hasta los 16 años era buena pero inviable todavía. Pues a los intelectuales les hace perder el tiempo y a los que van a ir por lo profesional o tienen otros valores no les va ese sistema y se asquean y retrasan a los otros. Dentro de 10 años ese sistema estará bien en cierto modo, ahora no. Hay que esperar que la nueva generación aparezca no tan sesgada.

En sentido parecido, el comunismo volverá respetando las diferencias pero por ahora sólo es posible la dulcificación del liberalismo salvaje. Con la educación sucede algo similar... Estamos en una encrucijada evolutiva que no podemos evitar.

Es triste pero hay muchas personas que salieron del sistema educativo sin haber sacado del mismo mas que frustración y aburrimiento. Frustración por un sistema que con su orientación y ritmo adecuado sólo a las necesidades y desarrollo sesgado del hemisferio izquierdo, los condenó a padecer el aburrimiento más atroz. Y además los tachó de ciudadanos de 2ª, cuando representaban la parte más evolucionada y armónica de toda la generación. Pero eso pasa cuando se nace fuera de onda (antes de tiempo). Ahora llega el tiempo en el que la balanza va a comenzar a equilibrar sus fuerzas sin exclusiones:

NO vale ya un sistema sólo para la educación profesional o universitaria. Además de ello viene la tercera alternativa que hasta hoy no era posible pero que en 10 años lo será. Deberán poder acceder a la universidad en grado creciente masas de individuos de gran perspectiva holística, no lateralizados. Esto será imprescindible contrapunto complementario para terminar con la falta de perspectiva y deshumanización de las ciencias y las nefastas consecuencias que ello acarrea ecológica y sociopolíticamente, etc.

Estos individuos deberán adquirir su desarrollo intelectual más despacio y conjugado con otro tipo de instrucción educacional, en la que no faltará la disciplina y la libertad, pero sin confundirlo con el libertinaje que la falta de perspectiva inteligente ha creado en el medio social y educacional hasta hoy.

La hiperespecialización y su lateralización cerebral-educacional era necesaria hasta llevarnos a las altas cotas de la racionalidad, desarrollo técnico-científico y globalización. Pero ahora que estamos a punto de colapsar el sistema por sus propias e inevitables implicaciones, llega el momento evolutivo de dar el salto a la normalización y equilibrio del sistema individual y social. Para ello el pensamiento crítico aplicado al sistema educativo es fundamental. Ocurre que los filósofos e ideólogos de hoy aún no saben a dónde va la vida y por tanto no pueden hacer sino torpes intentos. Les falta perspectiva; pero no se preocupen, la vida se abre camino y de hecho ya lo está haciendo... Incluso algunos filósofos conservadores serán capaces de poner la

oreja y de enterarse de algo... ¡Espero que sean los filósofos y no los físicos quienes comiencen a vislumbrar el nuevo paradigma educacional!

SUDOR HONRADO

José Biedma

13 de octubre de 2002

Felicitaciones para Carlos. Su respuesta a Juan Jesús me ha parecido magnífica y sus análisis muy ajustados.

En España, el Psoe perdió una magnífica oportunidad de dignificar la Formación Profesional, no hubiera tenido sino que perfeccionar un proceso que estaba ya en marcha. Haber contado con los empresarios para decidir las especialidades útiles, haber reclamado su financiación y puestos de trabajo, prácticas en las empresas y contratos, y haber mantenido, o incrementado, los puentes entre la formación académica y la profesional. De una a otra y de otra a una.

En Alemania, en efecto, no se cree que un buen técnico deba tener un estatuto inferior al de un historiador. Normalmente, un buen técnico vive económicamente mejor que un sociólogo. También aquí muchos de mis alumnos comprenden que ciertos módulos les pueden ofrecer más oportunidades creativas y profesionales que muchas carreras académicas... El desprecio al trabajo, y muy particularmente al trabajo manual, es entre nosotros muy antiguo. En España, es sabido, no hubo Reforma, sino Contrarreforma. Tiene su origen en la consideración escolástica de la manufactura como menester vil y en el culto clerical a la vida contemplativa (en el peor de los casos una especie floreciente durante siglos de parasitismo social). Los teólogos eran aristócratas. Hijos de guerreros; manos muertas. Hoy todavía muchas madres y algunos padres de nuestro@s niñ@s quieren sobre todo que sus hijos no se ensucien las manos. Desean que sus hijos sean funcionarios, o peor, pensionistas.

En lugar de dignificar la FP, por sí misma, el Psoe optó por lo más fácil, aprovechando el crédito de que gozaba el bachillerato redujo a éste aquella, creyendo que dicho crédito se mantendría estable, a pesar de que iba a ser el bachillerato más ridículo de Europa con una ESO y unos claustros totum revolutum. Lo que ofreció la ESO a muchos no fue formación, sino ocio sin letras, que es la muerte del alma. Eso sí, de paso ofrecía una fórmula de promoción social y económica a ciertos maestros (de verdad y de otro tipo)...

Encierre usted durante seis horas a una criatura incapaz de convertir sus impulsos motores en impulsos intelectuales en un aula y tendrá usted una bomba de relojería. El chaval necesita un taller, una ocupación, ejercicio físico, y además, la capacidad para respetar al maestro, para aceptar su posición subordinada de aprendiz. Yo he conocido ese mundo. Mi abuelo era talabartero y para mí era un descanso el comienzo del curso. Los curas me hablaban de mitos y me socializaban en aburridos ritos, pero siempre supe que la realidad no olía a cirio ni a incienso, sino a cuero y a sudor honrado. Además de jugar, un niño de doce años debe aprender a trabajar.

¿Qué tontería es esa de prohibir el trabajo antes de los dieciséis? El trabajo intelectual no es mejor ni peor que otro cualquiera. Es también trabajo, duro esfuerzo. En cierto sentido es mucho más malsano que el trabajo físico, más antinatural. La creencia en el valor absoluto de los títulos académicos no es más que un mito. Comprender es también saber hacer algo.

Aparte de los títulos, hay otra cosa que se llama educación. No creo que los títulos académicos la garanticen. La lección la aprendí de mi abuela. Una vez, comentando algo que le había sucedido en la calle, exclamó: ¡Hay que ver cuántos estudiantes hay hoy y qué poquísima educación!

Pues eso.

RESPUESTA A MEA CULPA

José Ramos Salguero

16 de octubre de 2002

Total y absolutamente de acuerdo, estimados compañeros de esta comunidad ideal de diálogo, en lo que ha dicho don José Biedma López, nuestro aquí tan apreciado Pepe Biedma. Explicitas e ilustras, Pepe, con tu singular talento retórico, lo que en mi comentario quedaba crípticamente insinuado, o no, mejor: tienes el atrevimiento oportuno y valiente de decir de inmejorable manera cosas que yo no me habría atrevido a decir aquí, aunque suela comentar en vivo y en privado, acerca de la genealogía del desastre educativo actual. Y de hacer propuestas que suscribo entusiásticamente, aunque por mi parte no hayan llegado a ser más (aunque tampoco menos) que un melancólico suspiro solipsista.

Como no es cuestión de repetir, ni tampoco de remedar (además de superfluo, sería objetivo rayano en lo imposible para mí ante la gracia y el vigor expresivo de Pepe B.), me permito recomendaros vivamente la relectura de su mensaje o, mejor, su meditación semanal durante este curso, a ver si, de cara al siguiente cupiera un acuerdo y una propuesta generalizada. Porque, efectivamente, en este asunto es la unión lo que hace la fuerza y crea las formas; en esto, especialmente, una golondrina no hace verano, y además corre el riesgo de ser confundida con un ganso. ¿Utópico? Pues magnífico.

Lo que no quita alguna glosilla y ampliación conversacional aún por mi parte, espero que circunscrita igualmente a la sensatez (que es la menos común de los sensa, ya se sabe). Verdadera y literalmente me parece una barbaridad antipedagógica de rango fundamental el tuteo sistemático de/con los alumnos (qué no decir del colegueo; me costó una vez ardua concentración discursiva y temple emocional hacer notar a una conspicua insolente lo muy lejos que se hallaba, como alumna, de poder llamarme, como osó, y de mala manera, "oye, colega"). Por eso quiero comunicaros que, tras llevar pensándomelo varios años, este curso he decidido solicitar expresamente a mis nuevos alumnos (los de 4º, para los que damos Ética) que me traten de "Usted" (esta vez he visto necesario justificárselo; ojalá en el futuro no hiciera falta ni decírselo). Cierto es que bastantes ya me dispensaban este tratamiento y que algunos pocos me han proporcionado el gozo de llamarme "don José" (el gozo, más que nada, por este signo de su educación y perspicacia). Pero lo importante es la regla y el hábito, y actualmente hay que hacer el esfuerzo de establecerlo. No creo que sea igualmente necesario, en cambio, la recíproca. A mí también "me cuesta una jartá llamar de usted a mis alumnos", aunque también os confieso que a menudo, sobre todo cuando me dirijo a ellos con serenidad y concentración, me sale espontáneamente. No en vano todos los años me entretengo en analizarles la significación de la expresión "tío-a" en cuanto los veo usarlo como apelativo indiscriminado: un tío-a no es un hombre o persona, sino una persona cualquiera, un-a cualquiera, mientras que en la escuela debemos aspirar a convertirnos en señores, o sea, hombres o personas distinguidos-as; tal como no muy antaño se trataban las (buenas) gentes, obligándose, como nota Pepe B., con ese obsequio a portarse como tales. Por lo demás, en alguna ocasión han llevado para examen un análisis prolijo de la expresión "buenos días". Se me ocurrió la disertación cuando, sorprendido, recibí un "buenos días" como insólita correspondencia a mi salutación matinal. Y lo llevaron para examen porque les tengo ordenado el apunte sistemático de todo lo nuevo, relevante y aprovechable que surja en "el proceso enseñanza-aprendizaje", dicho con sorna logsaica (es decir: de todo lo significativo que salga por mi boca o por la de ellos), tal como es hábito en el Labrador roturar el campo e inseminalarlo (cultivo; cultura). Definitivamente, las formas son asunto decisivo en la educación, porque la educación es esencialmente la disciplina de las formas.

Se trata, sin embargo, de acordar reglas no sólo desde la iniciativa particular de los profesores, sino también por parte de la Administración Educativa. Aunque uno pueda estar valiéndoselas mal que bien en estos tiempos para meter a los alumnos por la vereda de unas mínimas formas de trato y aprendizaje, no se puede estar a expensas del ingenio y el denuedo personal, y del humor con que (hoy, inevitablemente) reclame uno la formalidad y correspondencia exigible. Tengo un amigo y colega que acaba de pedir excedencia de la enseñanza porque, a pesar de ser un vocacional y competente filósofo, no tiene carácter para bregar con esta grey cotidianamente. No, hay que exigir el apoyo oficial legislativo. Otra cosa sería reincurrir en la falacia logsiana de hacer depender el éxito educativo de la personal capacidad de motivación del profesor, olvidando una vez más que se puede y se debe exigir la voluntad y el esfuerzo del alumno (como principal

motivación), por ejemplo a partir de los 12 años, que es cuando decía Piaget que empieza a desarrollarse la capacidad de pensamiento formal, ¿no?

Parece que la Loce quiere enderezar algo en este sentido, pero hay que insistir en que la herramienta básica (la motivación primera) para el posible éxito educativo de los voluntarios mayores de 12 años es el temor al suspenso y al fracaso oficial, la clara conciencia de que hay que ganarse la aprobación (en todos los sentidos) del profesor (o sea, de la sociedad).

Ya sé que el origen de la desmoralización escolar actual (falta de mores, costumbres, normas... sanciones; como causa de la falta de ánimo en todos los estamentos, alumnos y profesores) no está sólo en la escuela (y además campa a sus anchas fuera de la escuela), aunque el propio Pepe B. nos ha recordado en qué gran medida ha sido la escuela misma (profesorado y Logse) la causante de la situación. Pero insisto en que la posible y necesaria responsabilidad tiene su resorte principal en lo que podamos hacer en y desde la escuela, la Administración Educativa y los profesores. Que un adolescente se ajuste a unos modales, unas normas y se tome en serio la enseñanza es posible y debido sea cual sea su extracción social. Y de eso va a depender fundamentalmente su posible y personal éxito educativo... y social. Sin el molde o continente (la incontinenencia omnimoda debería quedar relegada a la etapa preescolar) de unas formas y ritos convencionales y socializadores (no "espontáneos"; por cierto, decía Leibniz que "la libertad es la espontaneidad de los inteligentes"), toda la axiología inflacionaria de la Logse no es más que flatus vocis y sólo refleja patéticamente la ausencia de efectivos y genuinos valores educativos (dime de qué presumes o en qué insistes y te diré lo que te falta)... en los responsables de la educación. Faltan normas y hechos y sobran palabrerías. Sin signos de respeto no hay o se pierde el respeto; sin recipiente no hay o se pierde el agua. Lo que no obsta, desde luego, para empezar por simplemente ejercer la autoridad (o sea, usar el modo imperativo, o "exhortativo", si se quiere, para dirigirse a los discentes), sin incurrir en la prodigalidad de las justificaciones que reclama su actual (y habría que decir que en gran medida inocente) insolencia; bastaría con recuperar el criterio perdido (las gruesas distinciones entre autoridad y autoritarismo, libertad y permisivismo, conocimiento y... X). Aunque haya que ir dando razones, según el progreso en edad y formación, nuestro deber docente, antes que derecho, es dictar, arbitrar y ordenar. Porque no son cinco minutos los que se pierden por la falta de disciplina. Es más cantidad, aparte de la calidad.

¿Patético? Patética la situación. Es cuestión de percatamiento, sensibilidad, criterio, reacción, unión, movilización. ¿Cómo se puede consentir que vaya un bedel y, mucho más, un profesor por los pasillos teniendo que abrirse paso entre un chillerío por completo desahogado, como si fuera una sombra o un fugitivo? ¿Que entre uno a la clase y los alumnos ni se inmuten y, si por ellos fuera, sigan vociferando, peleando, comiendo, bebiendo, ligando, sin importarles lo más mínimo dar la espalda al profesor ni responder a su saludo? ¿Que cuando se les ha logrado sentar y callar ni se les ocurra sacar la libreta, coger el bolígrafo hasta que no vuelve uno a repetírselo, ¡uno a uno!, como si de imbéciles se tratara? (Y es que estrictamente lo son o lo están, en sentido moral, ya que no mental, aunque hasta de esto logran la más lustrosa apariencia.) Insisto: son inocentes. Los responsables somos nosotros, no ya individualmente, sino en tanto que colectivo desarmado y rendido... y cómplice en tanto que resignado.

No hice bien al no mencionar antes el buen recuerdo del instituto público en el que pasé muchos años (el "Padre Suárez" granadino), por partir dialécticamente del atractivo evidente de la privada, en su mayoría religiosa. Pero debo decir que en varios institutos de Granada, precisamente los más antiguos y todavía prestigiosos, aún se practica, por ejemplo, lo de la lección inaugural (luego impresa y distribuida) del curso, con la inicial salutación y motivación del director del centro a todos los alumnos. En mi colegio público de Primaria llevábamos uniforme. Y en mi actual instituto se hace una ceremonia de graduación de bachilleres, bandas y foto para la historia y los pasillos incluidos (... antes de esa cena a la que he dejado de asistir porque ya es otra cosa: un carnaval de vampiros y vampiresas dispuestos a secundar toda la parafernalia drogata e indecente que les dicta la publicidad y el cine rastrero, en promiscua complicidad con ciertos "profesores" –"colegas"– vampiros). Y ya sabéis que el carnaval es otra celebración que se está estableciendo en los institutos (en perversa coherencia con su cotidianidad). De modo que las mores pueden cesar, crearse y recrearse (por cierto, ¿qué ha pasado con los campeonatos escolares, las competiciones deportivas entre colegios?). Y, desde luego, es verdad que, cuando uno afronta rigurosamente su papel con los alumnos (estoy pensando en mi guardia de hoy, y la

de otros días), los más díscolos y contestones (a menudo auténticos diamantes... en bruto) acaban acercándose a uno con un respeto tan inusitado como efímero, porque se disipa enseguida en la nebulosa de la anomia colectiva. Todo es posible, con tal que nuestra conciencia lo albergue y se concentre en ello. Y... perdonadme este nuevo "rollo" acerca de "lo real-cotidiano", no para revisar "qué pasa" sino para ver qué hacemos.

Para terminar, he vuelto a leerme el mensaje de Pepe Biedma. Me parece que voy a seguir releándolo este curso a ver qué se me va ocurriendo hacer y proponer para este curso y para los próximos.

Seguiré respondiendo, lento pero sin pausa, a los siguientes correos sobre educación y loce.

AMIGO CARLOS

Juan Jesús Ojeda Abolafia

16 de octubre de 2002

La pasada noche tuve ocasión de leer tu respuesta a mi último correo y aunque me hallo urgido por otras tareas, la turbación y desazón que me ha producido ver el equívoco al que te lleva un desafortunado párrafo mío me obliga a dirigirme a ti sin mayor demora. Amigo Carlos, te pido encarecidas disculpas por el desagrado que dicho párrafo te haya podido ocasionar (por la interpretación que haces del mismo, puedo comprender tu malestar, y no sabes cuánto lo siento). Y créeme que no sólo por una cuestión de cortesía me hubiera cuidado de efectuar cualquier alusión de tipo personal, ni a ti ni a ninguno de los demás colegas de este foro, sino por el respeto y la gran consideración que me merecen tus valiosísimas aportaciones a nuestro foro. De ti, amigo Carlos, no he hecho más que obtener buenas razones desde que, hace pocos meses, he podido conocer tus escritos, y no sabes qué vergüenza he sentido cuando, inclusive, te has creído obligado a tener que desgarrar todos los méritos de tu quehacer profesional (una vez más, lo siento).

Verás, el desgraciado párrafo en el que tú has visto alusiones a tu persona (que, reitero, no estaban en mi consideración), estaba motivado por otro párrafo, de tu respuesta anterior, que paso a referir: "Por otro lado, si algo manifiestan esas estadísticas para mí es el cansancio del profesorado de secundaria. Por doquier escucho a compañeros expresar su hartazgo ante papás, alumnos e inspectores. "¿Qué quieren que les apruebe?, pues ahí tienen el aprobado para todos y que me dejen en paz". No han pasado diez años desde la LOGSE sin más, sino que han pasado por encima de nosotros. Hay que tener cuidado a la hora de interpretar una encuesta. El 99% de los que se ahogan en el mar son consumados nadadores. ¿Hemos de concluir que saber nadar es un factor de riesgo a la hora de bañarnos en la playa?" Mi alusión se dirigía a esos compañeros, de este o de aquel centro, meros cuantos numéricos para la estadística, de los que se habla constantemente en la prensa (la desmoralización del profesorado de tantos titulares de prensa), y difícilmente habría podido dirigirse a quien, como tú, ofrece sobradas muestras de compromiso y autoexigencia con nuestra profesión a través de los profundos y fundados escritos que sobre la situación de la enseñanza nos has hecho llegar. Ciertamente, el que en dicho párrafo afirmases que los diez años de LOGSE "han pasado por encima de nosotros", que, en otro pasaje anterior indicases que la con la LOGSE han proliferado en los IES los maestros "especialistas en dar palmaditas en la espalda", y que, al final, apuntases que la LOCE mantendrá la "capacidad de división y de fomentar resentimiento horizontal (entre compañeros) y no vertical (hacia arriba)" propiciada por la LOGSE; unido a que, me decías, la benignidad con que traté a la LOGSE para criticar la LOCE, pudiera hacerme ver como paladín de aquella; todo ello me hizo caer en el error de personalizar, ¡en mí!, y así, decir, que, si bien afectado, no me siento atropellado por la LOGSE, encarando con moral (con coraje) las dificultades, que el vicio de las palmaditas o pasar la mano por encima (incluyendo al alumnado) procuro prevenirlo y que las quejas las tiro hacia arriba, sin que todo esto tuviera como aviesa intención aludir a supuestas carencias morales tuyas. Quiero, una vez más, decirte que si en todos estos comentarios hubo ambigüedad, y ello te llevó a la interpretación que me refieres en tu respuesta, no fue intencionada o calculada, por lo que te pido sinceras disculpas. Y permíteme que me sirva de palabras tuyas para clarificar cuál era mi única intención al pedirnos más moral (coraje): "Creo que el fatalismo imperante en la profesión no es sino coartada para no asumir la parte vindicativa que nos corresponde. El coraje cívico del

profesorado está bajo mínimos, a pesar de ser zarandeada nuestra dignidad continuamente por la Administración, papas y niños".

Por mi parte, ahora, no es momento para más.

Te envío un saludo cordial.

RETROCESO DIDÁCTICO

Antonio de Lara

20 de octubre de 2002

Aprovecho gustoso el envite que me ha lanzado Pepe Ramos para explicar mi postura ante el retroceso didáctico que para mí supone la LOCE. El más evidente de todos es la vuelta a un currículum cerrado. Los contenidos se transforman en unidades didácticas, con lo cual es imposible hacer una articulación didáctica mínimamente aceptable. La gran abundancia de contenidos (conceptuales, por supuesto), que obligatoriamente hay que dar, hace imposible la metodología impulsada por la Logse. Si se quieren dar todos los contenidos, hay que abandonar la metodología activa y sustituirla por la metodología tradicional (explicación del profesor, asimilación y estudio del alumno y examen-control).

Hay otros retrocesos que son más sibilinos. Formalmente se mantiene el mismo esquema de diseño curricular (objetivos, contenidos y criterios de evaluación), pero la formulación de los objetivos y los criterios de evaluación varía. Es curioso que ya no se habla de "objetivos generales" sino sólo de objetivos y que los criterios de evaluación no llevan comentario. Con unos objetivos enunciados de manera menos general y más cercana al lenguaje gremial de los especialistas y con unos criterios de evaluación menos concretos, la distinción entre unos y otros se desdibuja. ¿Qué sentido tienen unos criterios de evaluación que coinciden con los objetivos? Son una redundancia innecesaria. Si analizamos más detenidamente tanto los objetivos como los criterios de evaluación, podemos comprobar un aumento de los conceptuales frente a los procedimentales y actitudinales.

Yo no hablo de didáctica en abstracto. Yo hablo de didáctica en relación con una materia determinada, que en este caso es la filosofía. Mis reflexiones críticas parten de los diseños curriculares de Ética, Filosofía I y II. No sé, no puedo opinar sobre la didáctica de otra materia en la que no soy especialista, pero me imagino que las cosas van por el mismo camino. De la misma manera, cuando nuestro mi acuerdo con los planteamientos didácticos de la Logse, sólo lo hago desde mi propia especialidad. Desconozco cómo se puede hacer en otra materia. He escuchado a otros compañeros de especialidades diferentes protestar por el método constructivista. Decían que era una pérdida de tiempo. Para enseñar los contenidos tradicionales había que dedicar un tiempo muy superior. Necesito una semana para que los alumnos lleguen a construir el teorema de Pitágoras -me decían-, cuando eso es algo que se puede explicar en una clase y sobra.

Yo no puedo entrar ni quiero en esa discusión, pero puedo afirmar que al menos en filosofía la nueva metodología funciona. Es cierto que los alumnos saben menos contenidos. ¿Y para qué quieren saberlos si todos son discutibles? Lo importante no es tanto la meta, los contenidos aprendidos, sino el camino, el proceso por el que se llega. Además, sí que hay contenidos que aprende el alumno, pero no son tanto conceptuales como destrezas. En filosofía es mucho más importante dominar el método, conseguir la destreza, que aprender una teoría. Es evidente que ambas cosas están ligadas, y que quien posee las destrezas necesarias, también es capaz de formular una teoría determinada, mejor incluso que aquél que no las tiene.

Yo recuerdo, durante los primeros años en que trabajé en la enseñanza, mis quebraderos de cabeza con la programación didáctica. Recuerdo mis dificultades para formular objetivos operativos y mis lecturas "pedagógicas" para aclararme. La antigua Ley General de Educación, la que creó el BUP, supuso un avance didáctico frente a la labor artesanal y tradicional de los profesores, basada la mayor parte de las veces en la simple transmisión de contenidos. Instauró la necesidad de una programación. Antes sólo se hablaba de temario, que solía venir en un folleto pequeñito dentro de los libros de texto. Esto que ahora es algo perfectamente aceptado, entonces se consideró una revolución. Todavía me acuerdo de las críticas que hacían algunos jefes de

seminario. Sin embargo, vistas con la perspectiva de los años transcurridos, las críticas resultan ridículas. ¿Cómo se puede enseñar sin programar? ¿Cómo se puede realizar un trabajo tan volcado al futuro, tan proyectivo, sin establecer los objetivos que se quieren alcanzar?

Sin embargo, la metodología didáctica que se instauró con esa Ley fue bastante nefasta para la filosofía. Basada en la psicología neoconductista, lo que se pretendía era que el alumno realizara determinadas conductas. Los objetivos tenían que ser operativos, porque de otra forma no había manera de evaluarlos. Recuerdo de alguna lectura "pedagógica" aquello de que un buen objetivo operativo es aquél en cuya formulación se incluye el criterio de evaluación, o sea, la conducta observable mediante la cual se puede evaluar si se ha conseguido. Y heme allí formulando objetivos operativos, recurriendo a las distintas taxonomías que entonces estaban en boga, formulando "conductas filosóficas". Algún inspector metido a revisor de programaciones didácticas, con los ardores del neófito, reprendió a un jefe de seminario (no era de filosofía), porque en su programación había incluido los contenidos. ¡Abajo los contenidos! Ésa era la consigna. La programación sólo debía tener dos partes: objetivos operativos y pruebas de evaluación, a las que debían subordinarse las actividades.

La metodología didáctica instaurada por la Logse es muy superior. Basada en otro tipo de psicología, más interesante para la filosofía, la psicología cognitiva, reformula los objetivos, que dejan de ser operativos para convertirse en capacidades, y sustituye el reforzamiento de la conducta por el aprendizaje significativo. Claro que alguno podrá criticar que, a la vista de los objetivos formulados en los distintos diseños, las capacidades han crecido desmesuradamente, hay capacidades de todo. Pero ésa es otra cuestión. Los filósofos empezamos a respirar. Los objetivos se podían formular sin el corsé neoconductista. Los contenidos, al fin, se podían determinar. Las actividades aumentaban su papel. Y la evaluación adquiría un sentido más amplio, no se limitaba a una prueba sino que abarcaba todo el proceso de aprendizaje.

¿Niega todo lo anterior la nueva reforma? En apariencia no. Los nuevos diseños curriculares (me refiero a los del MEC) se ajustan formalmente a la metodología Logse, pero en el fondo la niegan. Como ya he dicho, los criterios de evaluación se confunden con los objetivos; y los contenidos son tan amplios y cerrados que le quitan todo sentido a los objetivos. ¿Cómo voy a formular unos objetivos si después no puedo elegir los contenidos, porque ya me vienen impuestos? Con lo que se regresa didácticamente, no a la metodología anterior preLogse, sino a la más tradicional de todas: al temario, al "rollete" del profesor (no hay tiempo para actividades) y a los exámenes.

No voy a hablar, para no cansaros, de la metodología constructivista, que es la forma más radical de aprendizaje significativo. Yo la llevo a la práctica en la Filosofía de 1º de bachillerato y los resultados que consigo son muy superiores a los de otras metodologías. No así en la Historia de la Filosofía de 2º, porque en mi opinión no se ha hecho suficiente investigación didáctica.

En el actual panorama didáctico es imposible hacer constructivismo sin saltarse los diseños. Yo lo seguiré practicando en las clases, aunque me lo salte a piola. Ya lo hice en el BUP y continuaré haciéndolo.

SOBRE LA LOCE

Antonio de Lara

31 de octubre de 2002

Yo sí me he leído el proyecto de LOCE (también, en su momento, el anteproyecto) y no me parece tan malo. Es una ley demasiado tímida, reforma demasiado poco el desaguado de la LOGSE. No comprendo la crítica tan dura que hace el colectivo Baltasar Gracián. No podemos usar unas anteojeras ideológicas tan bastas, tan deformadoras, deberíamos ser más críticos. ¿Cómo se puede decir que los dos grandes defectos de la ley son la privatización de la enseñanza y la cesión ante la Iglesia por la inserción curricular de la religión?

Ése no es el verdadero problema. Es verdad que los conciertos aumentan, pero ¿quién tuvo la culpa? La LODE, los anteriores gobiernos socialistas. ¿Y qué decir de la religión? ¿Por qué no la suprimieron los socialistas? Tiempo y poder tuvieron para hacerlo. Se les llenaba la boca de

laicismo, pero a la hora de la verdad no hicieron nada. Más bien, lo empeoraron todo. O la religión confesional desaparece de la escuela pública o se mete como una materia más. Dejémosnos ya de medias tintas. Yo personalmente prefiero que la religión confesional se suprima. Su lugar de aprendizaje es la iglesia o lo que sea (la sinagoga o la mezquita), pero si está en la escuela, habrá que darle la consideración de una materia académica. Desde hace más de treinta años, desde la Ley Villar Palasí, llevo escuchando que todas las reformas del sistema educativo van en beneficio de la privada. Pues bien, la mejor época de los Institutos fue la de la transición democrática. ¿Por qué? Por la calidad de su enseñanza, muy superior a la privada. Si queremos defender la enseñanza pública, tenemos que defender una enseñanza de calidad. Lo demás vendrá por añadidura. Y en este sentido la LOCE aporta algo, aunque se queda corta. Veámoslo detenidamente.

1°. Deshace en parte la comprensividad de la ESO. Arregla los problemas del 2º ciclo (3º y 4º) con tres itinerarios diferenciados.

Es verdad que el 1º ciclo no queda tan bien: hasta los 15 años los alumnos "insumisos" no podrán cursar el programa de iniciación profesional y no quedan claras las medidas de refuerzo que se van a tomar para aquellos que hayan repetido 1º de ESO y no sepan hacer la o con un canuto. Los conflictos actuales se trasladarán a los repetidores de 1º y a los PIL de 2º.

2°. Organiza mejor la inserción profesional mínima, sustituyendo los programas de garantía social por algo mejor estructurado, como parece que van a ser los programas de iniciación profesional.

3°. Adelanta a los 16 años la enseñanza de adultos o a distancia, con lo que no hay que aguantar por más tiempo a los alumnos conflictivos.

4°. Establece una evaluación general de diagnóstico, o sea, que se va a controlar nuestra labor docente. Ya era hora de que se hiciera. Es verdad que estamos mal pagados y mal considerados, pero hay una minoría a la que se le está regalando el sueldo y debería estar fuera de la enseñanza.

5°. Prestigia y potencia la función directiva. La ley se queda corta. Tal como están las cosas no sólo debería crearse el cuerpo de directores sino más bien el cuerpo de directivos, incluyendo al vicedirector y al jefe de estudios. El secretario no debería ser un docente sino un Administrador o Habilitado. La organización de los Institutos es muy compleja; y para dedicarse a ella hay que estar liberado de clases. Yo he estado en diversos cargos directivos. Todavía lo estoy, en el más conflictivo; y así no se puede trabajar. Ni hay tiempo ni hay recursos ni se paga adecuadamente. Para colmo hay que aguantar las puyas de los compañeros (eso de compañeros es un decir), que en virtud de esta pseudodemocracia que padecemos en los Institutos se permiten hacer crítica de todo. Eso sí, sin hacer nada. Los cargos directivos nos hemos convertido en "el mono de goma" (dale leña, que no pasa nada).

6°. Crea nuevamente el Cuerpo de Catedráticos. Se acaba la absurda situación en la que estamos, de ser y no ser. Actualmente no somos catedráticos, pero tenemos la condición, como si ser catedrático fuera un mérito personal e intransferible, y no una función determinada. Además no sólo habrá acceso sino también ingreso, o sea, oposiciones como antes.

7°. Potencia la preparación didáctica de los que van a ser profesores, con la creación del Título de Habilitación Didáctica. Es verdad que la parte práctica queda confusa y sin desarrollar, y que la parte teórica se sigue adjudicando a la universidad, que sabe de didáctica lo que yo de sánscrito.

8°. La autonomía de los Centros deja de ser una mera palabrería y se concreta en la especialización curricular.

Con todo esto no veo razones para hacer una huelga, sino todo lo contrario. Me parece que la actual ministra ha dado con esta ley una lección de sensatez, aunque insuficiente.

IDEOLOGÍA VERSUS ANÁLISIS

Antonio de Lara

10 de noviembre de 2002

Ahora que estamos en los momentos álgidos de discusión sobre la LOCE, quiero traer a colación dos artículos publicados en el Diario "El Mundo", que sirven para comprobar las

diferencias entre "analizar" e "ideologizar". Uno está firmado por José A. Marina y publicado el día 4 de este mes. El otro es algo posterior (8 de noviembre) y está escrito por Alfonso Lazo, profesor que me enseñó la poca historia que sé (yo soy de los antiguos, de los de filosofía y letras, provecto que es uno), magnífico enseñante, actualmente catedrático de historia contemporánea (creo) de la Hispalense. La comparación entre los dos artículos me ha causado gran sorpresa. Conociendo las trayectorias de ambos, al primero habría que suponérsele un cierto rigor de análisis, y al segundo, con carnet socialista y en su momento (creo) secretario de la federación socialista sevillana, una cierta desfiguración ideológica. Pues bien, sucede exactamente al revés.

Empieza Marina haciendo una afirmación de autoridad: es catedrático de bachillerato y sabe de qué va el asunto (viene de las "trincheras"). ¿Realmente lo sabe? ¿Sigue dando clases en el Instituto o se ha largado a la Universidad? ¿Ha dado clases en ESO, especialmente en los cursos más conflictivos, 2º y 3º? Por lo que va a decir parece que no. Hay un mecanismo ideológico que consiste en diluir el problema generalizándolo. No se puede decir que la educación es algo muy complejo, que atañe a toda la sociedad, que hay multitud de variables que ejercen su influencia. Todo lo que se escribe, y más si es un artículo periodístico a dos páginas, está inserto en una coyuntura histórica, procede y responde a un momento histórico. No se puede venir con generalidades, cuando hay abierto todo un debate social sobre la conveniencia de la LOCE. Esto me recuerda al enfermo al que se intenta consolar diciéndole que su dolor es compartido por otros muchos que padecen su misma enfermedad. Con eso no se resuelve nada y nos condenamos a la ineficacia práctica. Lo que hay que saber es cuál es el origen de esa enfermedad, porque si no conocemos el origen, tampoco encontraremos el remedio. Hay que saber cuál es el origen de nuestra actual enfermedad educativa, que no es sino la LOGSE, o más concretamente, los decretos y órdenes que la han desarrollado.

Continúa Marina diciendo que ninguna de las dos organizaciones posibles de la enseñanza, la comprensiva y la dividida en itinerarios, tiene una clara ventaja sobre la otra. Hay que estar ciego para no verla: la enseñanza comprensiva es la que estamos padeciendo y los itinerarios se corresponden en cierta manera con la enseñanza anterior, que tanto se añora. Por si no fuera suficiente, su incapacidad analítica se confirma con el planteamiento de una falsa contradicción entre una enseñanza como cohesión social, como igualdad de oportunidades, y una enseñanza de calidad, selectiva. Marina cae en una confusión muy frecuente, aunque impropia de un filósofo, entre derechos y deberes. Dice que el derecho a la enseñanza (obligatoria) es un "peculiar derecho". Y tan peculiar, como que es un derecho limitado. Me explico. Estamos hablando de menores de edad, de individuos a los que el Estado no ha concedido el disfrute en plenitud de todos sus derechos. Por eso podemos hablar paradójicamente del derecho a la educación y del deber de estudiar, refiriéndonos siempre al mismo sujeto. Si nos refiriéramos a un sujeto de pleno derecho, caeríamos en contradicción. Todo derecho genera un deber y todo deber un derecho, pero no en el mismo sujeto sino en el opuesto. El derecho del individuo a la educación genera en el Estado el deber de proporcionarle los medios para que la consiga, pero no le puede obligar, el individuo no tiene el deber de estudiar (enseñanza obligatoria), salvo si es menor de edad (o lo que se considere políticamente como minoría de edad). En esto consiste la igualdad de oportunidades y no en la exigencia (derecho) por parte del Estado de que todo el mundo estudie. A medida que avanza el proceso de aprendizaje, la confusión entre derechos y deberes se hace más dañina. Mientras que el alumno es pequeño, no hay problemas, podemos exigirle que estudie. Cuando el alumno empieza a querer disfrutar más plenamente de sus derechos (a quitarse las limitaciones), surgen las dificultades: adolescentes rebeldes, indisciplinados, que no quieren estudiar y se mofan de sus profesores, por los que no sienten el menor aprecio. Si no quieren estudiar, ¿qué se puede hacer? ¿Aguantarlos, como ahora se hace? No, de ninguna manera. El que no quiera estudiar tendrá que ponerse a trabajar; y mientras que el acceso al mercado de trabajo esté limitado a los 16 años, el Estado tendrá el deber de asistirlos socialmente, ya que manifiestamente le impide trabajar.

Hay detrás de esta confusión entre derechos y deberes una teoría romántica y perversa al mismo tiempo. Se supone que todo el mundo tiene el ansia de estudiar, que estudiar es algo interesante y agradable, algo así como jugar (aprender jugando -se dice). Si para el alumno no es agradable ni interesante, es porque nosotros, los profesores, no sabemos enseñar, no sabemos motivar (en el decir de los psicólogos). El problema no es la motivación. El problema es la

voluntad, el tomar decisiones. Los adolescentes ya son capaces de tomar decisiones, y algunos de ellos, los conflictivos, han decidido no estudiar. Podemos pensar que han tomado una decisión equivocada, pero es una decisión. Y ya que hablamos de juego, ¿sabemos qué es jugar? ¿Es lo mismo jugar que divertirse? ¿Es lo mismo enseñanza lúdica que enseñanza divertida? En absoluto. Hay juegos divertidos, pero otros no. ¿Jugar a la Bolsa es divertido? Jugar no es más que realizar una serie de acciones que nos llevan a conseguir (o no) un fin, pero sin consecuencias prácticas. En eso se diferencia de trabajar, pero no en el esfuerzo. Hay juegos que exigen más esfuerzo que un trabajo. Si no estudio, me suspenden, pero no pasa nada más, salvo la bronca de mi padre. Si no trabajo, me muero de hambre. Cultura con esfuerzo no se opone a cultura lúdica, sino a cultura divertida, banal, intrascendente. No quiero, con estas distinciones, eliminar el placer de la cultura o de la enseñanza. Sabemos desde Aristóteles que el placer es la consecuencia de la acción bien hecha, de la acción completa. Dicho de otra manera, lo que he empezado a estudiar con esfuerzo, al final termina gustándome. Pero -he ahí lo importante- he tenido que empezar con esfuerzo.

El artículo de Alfonso Lazo, bastante más breve, explica algo que es evidente: la segregación es algo inseparable de la enseñanza. No todos los alumnos rinden ni se esfuerzan lo mismo. Si no, ¿para qué existen las calificaciones? O, como él dice: "a unos (alumnos) les doy matrícula, a otros les planto un cero". Aún dice más, que la Logse fue algo erróneo desde el principio y que la desbandada hacia la enseñanza privada ya se ha producido, porque la Logse ha quitado toda autoridad a los profesores. O sea, que lo importante es ofrecer una enseñanza de calidad y bien organizada. Todo esto, viniendo de un socialista significado, es digno de elogio. Demuestra que al menos algunos no han caído en el maniqueísmo izquierdista que tuvimos que padecer durante los sucesivos gobiernos socialistas, y que todavía está presente en el gobierno andaluz.

RECONSTRUYENDO TARIMAS

José Biedma

10 de noviembre de 2002

Cómo se nota, amigo Antonio, que conoces el tajo -al niño real- y hablas desde las trincheras y no desde los despachos. ¡Salud camarada! Todo cuanto dices confirma el aprecio que tengo a tu sensatez, coraje, prudencia y buen juicio, al menos, en materias educativas.

Añado un texto de Russell (no creo que se le pueda acusar de reaccionario), que fue sobre todo un gran defensor de la libertad, pero no tanto como para perder los papeles, un texto perteneciente a un artículo "Educación y disciplina" que imprimí hace tiempo y debo tener en alguno de los laberintos del ordenador (digo esto por si alguien quiere que se lo remita). NO tiene desperdicio:

"Como los adultos, no todos los niños serán buenos si todos son libres. La convicción de que la libertad asegurará la perfección moral es una reliquia del rousseauianismo, y no sobrevivirá a un estudio de los animales y de los bebés. Quienes sostienen esta creencia piensan que la educación no debería tener propósito positivo alguno "ni contenidos", sino limitarse a ofrecer un ambiente adecuado para el desarrollo espontáneo. No puedo estar de acuerdo con esta escuela, que me parece excesivamente individualista e indebidamente indiferente con respecto a la importancia del conocimiento. Vivimos en comunidades que exigen la cooperación, y sería utópico esperar que toda la cooperación necesaria resultara de impulsos espontáneos. La existencia de una gran población en un área limitada sólo es posible merced a la ciencia y a la técnica; la educación debe, por tanto, transmitir el mínimo necesario de éstas»

Lo peor del infantilismo retardatario y lúdico-festivo que se nos ha propuesto como modelo educativo, "comprensivo" (de comprimir o reducir, no de comprender), es que, al final, ni tenemos trabajadores competentes y técnicos cualificados (oficios útiles y profesiones manuales), ni

científicos precoces y geniales (lastrados como han estado por el "to er mundo e güeno" y la mediocridad dorada de las mayorías).

La rebelión contra el sistema educativo no es por sí mismo mala. A mí me gustaba estudiar (ciertas materias) y sin embargo me rebelé contra algunos de mis profesores más despreciables, negligentes o sádicos. Y aún tengo razones para enorgullecerme de ello... Pero ¡ojo! Oigamos a Russell:

«Hay muchas maneras de rebelarse y sólo un reducido número de ellas es sabio... Hay un gran peligro en la tendencia a suponer que la oposición a la autoridad es esencialmente meritoria y que las opiniones no convencionales tienen que ser correctas; no se sirve a ningún propósito útil rompiendo faroles o sosteniendo que Shakespeare no es poeta... Lo deseable no es la sumisión ni la rebeldía, sino la afabilidad y, en general, la buena disposición... Y al enseñar ha de intentarse todo para suscitar en el alumno el sentimiento de que merece la pena saber lo que se le enseña»

¿Qué sucede cuando la autoridad madura y justificada ha hecho mutis por el foro?

«En una comunidad de niños en la que no intervienen los adultos surge la tiranía del más fuerte, que puede llegar a ser mucho más brutal que la tiranía de la mayoría de los adultos... La consideración hacia los demás no surge espontáneamente en la mayor parte de los niños, sino que ha de ser inculcada, y difícilmente podrá inculcarse sin el ejercicio de la autoridad»

Russell también dice lo esencial sobre el método:

«Creo que los modernos teóricos de la educación se inclinan a conceder demasiada importancia a la virtud negativa de no interferir entre los niños, y muy escasa al positivo mérito de disfrutar de su compañía. Si se siente hacia los niños el tipo de afecto que muchos sienten hacia los caballos o los perros, los niños tenderán a responder a propuestas y a aceptar prohibiciones, quizá con cierto jovial refunfuño, pero sin resentimiento»

Sabe el filósofo lo difícil que es poseer y mantener este gusto espontáneo por la presencia infantil, esta pedo-filía sublime...

«No creo que la educación deba ser la profesión exclusiva de nadie. Debería ser practicada durante dos horas al día, todo lo más, por personas que pasaran alejadas de los niños el resto de su tiempo. La compañía de los niños es fatigante, especialmente cuando se evita una estricta disciplina. La fatiga, finalmente, produce irritación, que probablemente deba expresarse de algún modo, cualesquiera sean las teorías que el acosado maestro o la acosada maestra hayan podido adoptar. La necesaria ternura no se puede preservar por el único medio de la autodisciplina..., y casi cualquier decisión será correcta si el niño percibe que se lo quiere. Ninguna regla, por sabia que sea, puede sustituir el afecto y la delicadeza»

Todo esto tiene poco que ver con el conductismo animalista y el cognitivismo maquinista o con el psicopedagogismo lúdico-festivo. Es pura sabiduría de un gran educador. Alguien que se mantuvo toda su vida en la trinchera.

LOCE APROBADA

Antonio de Lara

31 de diciembre de 2002

Por fin se aprobó la LOCE. Es una ley de sentido común, aunque algo timorata. Y en un tiempo récord. Si por comparación nos fijamos en la LOGSE, tanto tiempo para parirla y al final un aborto. Porque eso es lo que ha sido la LOGSE, un aborto, algo que no podía funcionar. ¿Cómo se puede enseñar a alumnos de infinitos niveles, algunos ínfimos o inexistentes? Se acabó la

comprehensividad. Todavía hay quienes la defienden. Y esto me mueve a la reflexión siguiente: no sólo hace falta tener una buena idea, hay que saber ponerla en práctica. Si pensamos cándidamente y creemos que la LOGSE quería dar una enseñanza igualitaria (y no convertir los Institutos en centros asistenciales, como un perverso diría), la solución no es mezclar a todos los alumnos. De ahí no puede salir nunca nada bueno, sólo el gazpacho didáctico que todos conocemos. Es como si le echáramos mariscos a un guiso de lentejas. Eso no hay quien se lo coma. La solución es dar una enseñanza diferenciada. A diversidad de niveles y de capacidades, diversidad de enseñanza. La igualdad no se produce por la recepción de la misma enseñanza, porque no somos iguales. Ya lo dijo Marx en la "Crítica del Programa Götha": "a cada uno según su capacidad..." Lo igualitario es hacer una discriminación positiva con aquellos que tienen más dificultades, ofreciéndoles por otros caminos (cambios de itinerarios cuando desarrollen sus capacidades y muestren el interés necesario) el acceso a los mismos niveles que el resto de los alumnos.

Pero, en fin, esto ya parece agua pasada. Ahora queda la tarea de ver cómo se desarrolla la Ley Orgánica aprobada, los Reales Decretos del MEC, y los Decretos y Órdenes de la Comunidad Autónoma. He visitado la página home del Mec, pero no aparece publicada la ley, sólo el proyecto de ley. Me preocupa cómo va a quedar el 1º ciclo de ESO, aunque nosotros, los de filosofía, apenas lo pisemos. ¿En qué van a consistir las medidas de refuerzo? ¿Qué hacer con los alumnos "insumisos", que tienen suspendido hasta el recreo? Porque habrá que aguantarlos un mínimo de tres años (de los 12 a los 15): dos años en 1º y un año en 2º, hasta que se los derive a un programa de iniciación profesional. Por lo que se refiere a nuestras materias, me preocupa que se haya cambiado el nombre de la Filosofía II y se haya regresado al añejo título de "Historia de la Filosofía y de la Ciencia". Me he detenido en consultar los recursos didácticos de la página web del Ministerio y me he quedado sorprendido: bajo una apariencia novedosa (viajes, etapas, rutas, etc.) se hace ostentación de una didáctica completamente obsoleta y arcaica. ¿Quiénes habrán sido los dinosaurios que han hecho semejante esperpento? Eso por lo que se refiere a la Filosofía I, porque la II todavía está en preparación. ¡Qué horror!

La Asociación debe estar preparada para intervenir en el desarrollo de la Ley Orgánica: los Decretos sobre las distintas etapas, las Órdenes sobre evaluación, etc. Porque es ahí donde se va a cocer todo. En ESO la Ley distingue entre materias comunes y específicas. Luego no habrá afortunadamente materias optativas. Habrá que ver cómo se organizarán todas estas materias y cómo nos puede afectar a nosotros (por ejemplo, la ética). ¿Cambiarán los diseños curriculares? Como se ha hecho la casa por el tejado... Los dos valores que más exalta la nueva Ley son el esfuerzo y la evaluación. Me parece muy bien, pero ¿cómo se nos va a evaluar? Porque es evidente que tenemos que ser evaluados, lo mismo que los alumnos, para que no se sigan produciendo las situaciones lamentables que todos conocemos. ¿Deberíamos proponer un sistema de evaluación del profesorado y así adelantarnos?

Sobre todos estos temas tendremos que hablar. Tenemos que hacernos oír, para que no se legisle, como sucedió con la Logse, contra el profesorado. Por cierto que algunos dicen que la nueva Ley cuenta con la oposición mayoritaria del profesorado; y se basan para decirlo en los resultados de las últimas elecciones a la Junta de Personal Docente, en las que han perdido porcentaje tanto la CSIF como el ANPE (los sindicatos favorables al gobierno), pero se callan que en Andalucía también han perdido los demás sindicatos tradicionales (UGT, CC.OO.). La razón es que han entrado en juego otros sindicatos o asociaciones como APIA, de la que espero sea un hueso duro de roer para la Administración, porque hasta ahora lo único que han hecho los sindicatos tradicionales es vendernos. Es lo que dice el refrán: no hay peor ciego que el que no quiere ver.