

CRISIS 2004

“Por la reconstrucción de la Enseñanza Pública”

Boletín de reflexión del Colectivo *Baltasar Gracián*

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

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

Número 8

Segunda parte

Marzo 2005

www.colectivobgracian.com

ANTE LA NUEVA REFORMA

Competencias y saberes para la sociedad del siglo XXI

Malos augurios para el bachillerato

José Luis GARCÍA SIGUERO

El texto del ministerio engloba en un único epígrafe (*Competencias y saberes para la sociedad del siglo XXI*) tres temas heterogéneos: la adquisición de dos lenguas comunitarias (aparte de la materna), la iniciación en las nuevas tecnologías de comunicación y la reforma del Bachillerato. Tal y como se presenta este epígrafe en el documento, la idea básica que da unidad a estos tres temas tan distintos es la de alcanzar una serie de saberes instrumentales que posibiliten el cumplimiento de un fin último: “aprender a comunicarse con los otros, a comprender lo que éstos transmiten, a tomar contacto con distintas realidades y a asumir la propia expresión como modalidad fundamental de apertura a los demás”. Resumiendo el texto del ministerio, los saberes necesarios para alcanzar esa competencia serían el dominio del lenguaje verbal, el dominio del lenguaje matemático, el conocimiento de dos lenguas extranjeras y el conocimiento de las nuevas tecnologías de la información. La falta de competencia en alguno de estos aspectos genera, y generará en mayor medida con el paso del tiempo, una importante fractura social. Para evitar esto, afirma el texto ministerial, hasta ahora las familias han intentado solucionar el problema fuera del marco académico institucionalizado, recurriendo a academias privadas o a cursos organizados por los más diversos mecanismos; esta estrategia ahonda la fractura social a la que hacíamos referencia y es por ello necesario que la escuela pública los incluya dentro del currículo básico.

El diagnóstico que se hace de los problemas anteriormente reseñados puede parecer pertinente o no, pero, antes de entrar en ese debate, lo que más sorprende del documento ministerial es el hecho de que se traten temas tan heterogéneos en el mismo apartado, pues, a nuestro juicio, el tema del Bachillerato, y el actual deterioro de las enseñanzas medias, tendrían que tener entidad

SUMARIO:

ANTE LA NUEVA REFORMA:

<i>Competencias y saberes para la sociedad del siglo XXI. Malos augurios para el bachillerato</i> (José Luis García Sigüero)	1
<i>Valores a transmitir en la educación (Aportación al documento del ministerio)</i> (Amparo Gómez)	6
<i>El imprescindible protagonismo del profesorado</i> (M ^a Ángeles Lázaro)	13
<i>Organización de los centros: Autonomía y democracia</i> (Fermín Rodríguez)	16
LIBROS: Cuchillos de mudanza de Silvano Andrés de la Morena (María Ángeles Maeso)	21

propia, y precisan de una atención específica en una reforma educativa que se plantee la recuperación de este nivel de la enseñanza que ha sido el que más ha sufrido los desfueros de las reformas anteriores. Este hecho reseñado es un mal principio, y anuncia, lamentablemente, que las orientaciones del actual equipo gubernativo pueden hacer empeorar la actual situación por falta de decisión política para hacer de la enseñanza pública el centro del sistema educativo español y por falta de coraje para promover en la población española los más altos niveles de formación. Una forma de hacer fracasar al profesorado en su labor, y lo hemos visto en el día a día, ha sido el sobrecargarlo de funciones, útiles e inútiles; y una forma de hacer fracasar al Bachillerato en la consecución de sus fines puede ser, igualmente, el sobrecargarlo de funciones a base de multiplicar sus fines, queriendo hacer de este periodo algo que sirva para todo. Según lo que afirma la propuesta ministerial, tres han de ser las funciones que cumpla esta etapa educativa en un futuro próximo:

- El posibilitar el acceso a la Universidad, facultando a los alumnos en el doble sentido de la palabra, de adquisición de un título académico y de adquisición de conocimientos y destrezas académicas.

- Preparar al alumnado para que acceda a la Formación Profesional superior, facultándolos también en el doble sentido de la palabra.

- Una función terminal, para aquellas personas que deseen tener esa titulación académica y consideren que este nivel de conocimientos es ya suficiente para afrontar su vida laboral y vital.

Acto seguido, el texto ministerial afirma que la 2ª de las funciones se cumple de manera muy insatisfactoria; nada dice de cómo se cumple la 3ª función, pero afirma con rotundidad que este nivel académico sí cumple bien la 1ª, pues hasta ahora ha estado diseñado casi en exclusividad para facilitar el acceso a estudios universitarios, y ello es extensible a cada una de las modalidades existentes. Esta afirmación la apoyan en la idea de que hasta ahora el Bachillerato ha sido concebido *muy rígidamente* y la optatividad tomaba como criterio de referencia las distintas modalidades de estudios universitarios. La otra cara de la moneda consiste en afirmar que la FP no se veía prefigurada en ningún momento, salvo “alguna asignatura de modalidad y alguna materia optativa establecida como alternativa a la preparación específica para la universidad”. Lo insostenible de esta situación se razona con la constatación de datos estadísticos en los que se afirma que el 21’8% de los alumnos que terminaron el Bachillerato buscaron completar su formación académica en caminos no universitarios, bien sea en la FP, bien sea organizando de forma autónoma este proceso de desarrollo personal. Una vez establecida la necesidad de la reforma se describe brevemente cual sería el fin que ha de buscar la futura ley:

“Esta situación necesita ser modificada, aunque el cambio sólo pueda realizarse a medio plazo. Se requiere, por una parte, que los ciclos de grado medio de la formación profesional sean percibidos por los alumnos que finalizan la ESO como una vía atractiva para continuar sus estudios. Por otra parte, el bachillerato, que es elegido por un número elevado de alumnos para continuar su formación, lo que debe valorarse positivamente, debe permitir a todos los alumnos las salidas posteriores más adecuadas según sus intereses y las ofertas reales del mundo laboral y de la sociedad avanzada hacia la que nos encaminamos”.

A juicio del nuevo equipo ministerial, la nueva ley debe facilitar en mayor medida la salida de los alumnos hacia el grado medio de la FP, en primera instancia, y hacia la FP de grado superior, en segunda. Y, una vez establecido con claridad el deseo de facilitar flujos de alumnado fuera de la Universidad (tal y como viene siendo habitual en todas las reformas legislativas desde la LGE de Villar Palasí), pasa el texto a dibujar muy sucintamente las líneas concretas en que se materializarán estos fines. La idea general es que adquiera el título de Bachiller un número más elevado de alumnos (o, en su defecto, el título de formación profesional de grado medio), y los mecanismos que se proponen, a nuestro juicio, se basan todos en un criterio común: rebajar el nivel de dificultad de este nivel académico. Sin renunciar a que haya un título único, se habla de que las distintas modalidades deben integrar un mayor grado de optatividad, que se adapte mejor a las “expectativas de los

alumnos”; si antes se ha dicho que un alto porcentaje de éstos optan por la FP, llegamos a la conclusión de que se eliminarán algunas asignaturas (o se posibilitará que el alumno las eluda) que sirven en la actualidad para acceder mejor preparados a la Universidad. El texto que nos ocupa afirma, como ya dijimos, que el actual Bachillerato cumple muy bien la función de preparar al alumnado para su acceso a la Universidad, pero esto no es cierto. Entre el profesorado, tanto de Bachillerato como el universitario, es generalizada la opinión de que “la bajada” en el nivel académico de los nuevos alumnos universitarios es gravísima, la falta de adquisición de competencias básicas para afrontar estudios de cierto nivel, la incapacidad para la lectura, la falta de dominio de la lengua hablada y escrita, la falta de cultura general, etc., son comentarios permanentes en todos los ámbitos de reunión entre profesores. Pero, además de esto, hay que señalar que muchísimas materias, sobre todo las científicas, se han visto adelgazadas en su contenido y en su asignación horaria hasta extremos increíbles para una persona no familiarizada con lo que ocurre últimamente en nuestros centros. Pues bien, el nuevo proyecto de ley (si sigue las ideas delineadas en el texto de propuesta para el debate), puede ahondar la brecha ya existente. Hasta ahora el Bachillerato, aunque tiene problemas gravísimos, es un rincón (el primero) en el que los alumnos que pretenden adquirir una preparación rigurosa y exigente pueden encontrar esa oportunidad dentro del sistema público de enseñanza. Aunque hoy hay muchas carencias en el punto de partida, se puede intentar, en el limitadísimo espacio de dos años, introducir ciertas dosis de rigor en los conocimientos que se imparten en esta etapa académica. Ahora parece que se pretende adelazarla a fin de que los alumnos que no pretenden ir a la universidad no opten por evitarla, y así la utilicen para acceder a la FP superior.

¿Se desconectará así el Bachillerato de la Universidad? Este nuevo problema, que podría surgir, se evita si bajamos el nivel de la formación universitaria, tal y como parece que está previsto, acortando la duración de las carreras (de 5 a 4 o 3 años) y mediante el nuevo sistema de “*libre configuración*” de los estudios superiores basado en el concepto de “crédito”, sistema en el que se pueden obtener el mínimo de créditos exigibles para adquirir la titulación habiendo podido evitar muchos contenidos esenciales. La formación universitaria rigurosa se dejará para que las personas, “libremente”, se paguen los *másteres* y cursos de postgrado del más diverso pelaje, y puedan así suplir, con su propia iniciativa (y su propio dinero), lo que la Universidad debiera ofrecer dentro de los estudios regulares.

Toda la argumentación del texto del ministerio se basa siempre en la idea de adecuar la oferta académica a las “necesidades y expectativas” de la población. Esta coletilla que últimamente acompaña a toda la literatura institucional de temática educativa, siempre es utilizada para justificar una reforma a la baja de los niveles educativos. Claro está que estas “necesidades y expectativas” son algo creado, no son un dato o realidad que está ahí sin más, que se dan de modo natural, como las flores o los árboles en el campo; una ley que defienda el fortalecimiento de los niveles educativos debería preocuparse por cambiar las expectativas de la población para que ésta aspire a mayores niveles de formación, en lugar de, como se hace en la actualidad, y se quiere seguir haciendo en mayor medida, desincentivar al alumnado para que no llegue a la Universidad. La rebaja en el nivel académico del futuro Bachillerato producirá, se quiera o no, estos efectos perniciosos. El alumno, cuando en el día a día vea la dificultad de este nivel académico (dificultad que es fruto, entre otros factores, por la deficiente preparación que se recibe en la ESO), se matriculará en esas nuevas vías “fáciles” que parece que se ofertarán, y así se estará negando, *de facto*, la libertad de acceso real a estudios superiores, al menos para aquellos sectores cuyas “expectativas” (socialmente construidas) son de más corto alcance. Se presenta pues, como una ley que abre nuevas posibilidades de elección lo que no es sino lo contrario, en el texto queda claro que el título de bachillerato será único, que tendrá tres modalidades, pero se añade que cada una de ellas se dividirá en “vías”, es éste un concepto nuevo que no queda claro en qué consiste y que, en cuanto novedoso, debería haberse detallado más para posibilitar su consideración por parte de los sectores implicados en la educación.

Un tema muy relacionado con lo anterior y de trascendencia vital es el de la existencia o no de una prueba homologadora al final de la etapa. La administración ha abandonado esta función desde ya hace muchos años, y sin embargo sería muy efectiva para dar unidad a todo el sistema educativo. No obstante, en la actual coyuntura probablemente sólo sirviera para constatar el actual estado lamentable de nuestro sistema, y por ello no parece que pudiera servir, hoy por hoy, para elevar la calidad de la enseñanza. El establecimiento de una prueba objetiva que condicione la obtención del título de Bachillerato tendría que plantearse como una medida necesaria para introducir a medio o largo plazo, pues no parece razonable que perdure la situación actual en la que la diversidad de centros (debida a la fragmentación del sistema por la doble red y por la descentralización propia del estado autonómico) se contemple como algo inevitable, siendo, como es, generadora de una fuerte desigualdad. La aspiración a la homogeneización del sistema educativo ha de ser retomada con toda decisión por la Administración central, pero en el documento que nos ocupa nada hay que permita pensar que este tema se esté siquiera considerando.

A nuestro juicio, el intento de conectar más estrechamente el Bachillerato con la FP superior es una idea, no sólo peligrosa, sino también gratuita y superflua. Lo más lógico sería establecer un paso reglado entre la FP de grado medio y la FP de grado superior. La actual situación, en la que sólo se puede acceder a la FP superior tras haber conseguido el título de Bachillerato, ha llevado a muchos alumnos a rebajar sus niveles de formación: jóvenes que querían obtener una formación superior a la que ofrece el grado medio, pero que quedaban atascados en unos estudios que no se vinculaban directamente con alguna actividad profesional y que por su dificultad alargaban (o podían alargar) en exceso los años de permanencia en los centros educativos. Esta situación fue el efecto real de lo que se vino a calificar como la “dignificación” de la formación profesional, pero que en la práctica sirvió, sobre todo, para engrosar el número de matriculados en los módulos de grado medio. Creemos que es una necesidad clamorosa el establecer un puente reglado entre las dos formaciones profesionales, e incluso que sería conveniente el conectar los tres niveles de formación profesional (en el texto del Ministerio sólo se contempla el enlazar el primer y segundo nivel). En el modelo educativo anterior a la LOGSE se podía llegar hasta la universidad desde la formación profesional; es preciso, pues, recuperar esa concepción reticular de la organización de las titulaciones. Pensamos que esta medida sí podría favorecer el que muchos jóvenes consiguieran mayores niveles de formación efectiva.

Una de las metas que se propone el ministerio es conseguir que haya más alumnos que adquieran el nivel académico del Bachillerato, para así cumplir el objetivo de que, en el 2010, el 85% de los jóvenes de 22 años tengan un título de educación secundaria superior (Bachillerato o formación profesional de grado medio): estas cifras serán el indicativo de que se consigue el objetivo de ser una economía competitiva basada en la *sociedad del conocimiento*, concepto éste que nos llega desde instancias internacionales. En qué consista exactamente esta “sociedad del conocimiento” es un problema a dilucidar, y, desde luego, no se puede definir exclusivamente en base a porcentajes: por ejemplo, en el último informe PISA se alertaba de que tener una titulación había dejado de ser garantía de tener las competencias formativas correspondientes a ese nivel académico. No se pueden conseguir los objetivos formativos de la población por decreto ni por ley orgánica. Estamos convencidos de la necesidad de cimentar la formación rigurosa en base a contenidos fundamentales que puedan preparar para una formación universitaria, unos contenidos que no cercenen las posibilidades de una formación posterior. Con este tipo de conceptos es como se debiera interpretar la tan cacareada “libertad de elección” del alumnado, y no en darle la posibilidad de que elija pronto “camino fáciles”, que serán recorridos mayormente por las clases más desfavorecidas social y económicamente.

Por todo lo dicho, consideramos preocupante también el hincapié que se pone en temas tales como el segundo idioma, las nuevas tecnologías y la nueva asignatura obligatoria que se propone para el Bachillerato. Es evidente que no se puede oponer nadie a que se desarrollen esas iniciativas, pero el problema puede surgir cuando se tenga que quitar algunos de los contenidos que ahora se

imparten para dejarles hueco a los nuevos en el limitado horario escolar. Hemos dicho antes que lo trascendental es el adquirir saberes fundamentales, saberes que sienten las bases de un posible conocimiento profundo de cada una de las materias, pero esto no lo da ni un segundo idioma ni la informática; incluso, en este último caso, si no se poseen unas bases sólidas en el tema para el que se utiliza, “internet” puede ser un instrumento que provoque más confusión que ayuda. Habrá que estar alertas para que estas dos iniciativas no sirvan sólo para hacer de los centros de enseñanza buenos clientes de empresas que suministren los medios técnicos necesarios; éste es un tema ya muy denunciado en otros países europeos, pues se ha utilizado para hacer del sistema de enseñanza un medio de fomento de la economía (y de ganancias para las empresas del sector), al modo como en épocas pasadas se hizo con el automóvil.

En cuanto a la nueva asignatura de carácter científico, común para todas las modalidades, nada se dice de ella; hemos de suponer que se trata de una historia general de la ciencia, con algunos elementos científicos matematizados. Es difícil orientarse sobre cuales serán sus contenidos, pero volvemos a repetir que la situación de las asignaturas científicas en la actualidad se puede calificar de escandalosa y que, por tanto, urge el aumentar su número de horas y reponer un currículo que exija de los alumnos el adquirir competencias que no hace mucho tenían. Una medida razonable que paliaría la situación podría consistir en ampliar en un curso el Bachillerato, pero esto se tendría que hacer sin prolongar la edad de permanencia en los centros, de otro modo la medida podría tener efectos indeseados y alejar a los alumnos de este nivel académico. Esta solución se está demandando desde amplios sectores del profesorado y desde el principio de la aplicación de la LOGSE apareció como uno de los mayores problemas.

Como crítica general a todo el documento en lo referente al apartado que nos ocupa, diremos que se trata de un texto que da unas líneas generales de actuación que abren muchos, y muy peligrosos, puntos de incertidumbre, y que, en los momentos clave en que debiera concretar, pasa de largo hacia temas casi anecdóticos. Repasemos algunas de las cuestiones que se formulan para su consideración:

“¿Está de acuerdo con que se amplíe la libre elección de materias de modalidad y optativas a fin de que los alumnos puedan seguir vías diferentes en cada modalidad?” (6.1). Si no se ha aclarado en qué consisten las “vías” ¿cómo se puede responder?

“¿Considera positivo reducir el actual número de asignaturas obligatorias de modalidad, de modo que se condicione menos la elección de los alumnos?” (6.3). Para responder a esto habría que conocer cómo se plantea la nueva optatividad, pues las asignaturas de modalidad eran las más necesarias para una formación sólida.

“¿Considera adecuado que se conceda el título de Bachiller a los alumnos que superen todas las asignaturas del Bachillerato?” (6.4). Pregunta que elude hablar de una prueba homologadora, pero que cuela de rondón su ausencia programada.

Esta indeterminación del documento no es sólo achacable a este apartado: es una característica que lo recorre de principio a fin, excepción hecha de lo que se dice sobre la atención a la diversidad, donde sí hay indicadores de por dónde puede ir la Reforma. Parece que esta ley está más pensada para resolver problemas educativos de ciertos sectores de alumnado muy concretos, y que se despreocupa de atender a toda la población en general. Muchos temas fundamentales no se pueden analizar seriamente porque no se puede saber cómo está previsto su desarrollo. El reto de la administración debiera ser, no sólo el mejorar la enseñanza obligatoria, sino retornar a la situación (anterior a la LOGSE) de calidad de los niveles postobligatorios, que hacía que, no hace demasiados años, los padres eligiesen la enseñanza pública porque daba mejor calidad que la mayoría de los centros privados, y así se reflejaba en los resultados obtenidos en la selectividad, única prueba homologadora (para los alumnos que la realizan) que tenemos desde hace años.

ANTE LA NUEVA REFORMA

Valores a transmitir en la educación (Aportación al documento del ministerio)

Amparo GÓMEZ

Una educación de calidad, dice la propuesta del MEC, además de conocimientos y capacidades, debe “educar en valores”. ¿Educa en valores la escuela actual? ¿En qué valores? ¿Cómo lo hace? El tema debe ser tratado en serio. No se trata de dar ahora un elenco de valores que justifique nuestra aceptación o rechazo del nuevo plan de estudios, sino de manifestar nuestro estupor cuando se pretende educar en valores que el mismo sistema escolar actual niega en su propia estructura fragmentada y desigual, insolidaria e injusta. Sin duda, la historia de la educación pone de manifiesto las conquistas del sistema educativo: la escuela pública ha surgido como garante de anulación de diferencias sociales. Sin embargo, al mirar el panorama actual hay que plantearse con rigor una pregunta básica: ¿resulta ético establecer como básica e inevitable una doble red, exponente máximo de diferenciación social, y plantear a continuación valores como la integración, la equidad, el respeto y la tolerancia? Consideramos que el tema alberga la suficiente complejidad como para detenernos a pensar si lo que estamos haciendo es justificar el entuerto. En las reflexiones que siguen, presentamos el valor socializador de la escuela como matriz en la que se insertará el resto de apreciaciones, para seguir con una tentativa de concreción de valores desde el concepto “educación” y terminar con nuestro posicionamiento ante el fenómeno de la religión en la escuela.

1. LA ESCUELA COMO SOCIALIZADORA PARA LA DEMOCRACIA

Los valores que han de fundamentar el nuevo plan de enseñanza están ligados, necesariamente, a la concepción de la escuela pública que queremos. Si no se sientan, de entrada, las bases políticas que sostienen el modelo que se desea, resultará vana cualquier enumeración de valores. Así, sólo se avanzará en la profundización de la decadencia moral que daña a la sociedad actual, y no se hará nada por construir los necesarios nuevos cimientos que debieran recuperarla. Así, sólo se estará dando pábulo a la urgencia de justificar planes con palabras desprovistas de sentido por manidas y por usadas de un modo falseado e incorrecto.

Partimos del hecho de que la **equidad social**, que dice presentar el borrador que analizamos, es deudora de la transmisión histórica que arranca en la segunda fase de la Revolución Francesa. El núcleo del programa político que ésta sostenía fue “la igualdad social, una igualdad que exigía un *mínimum económico* para que los ciudadanos pudiesen desarrollar la libertad política que conduce a la democracia”¹. Esto es, hablar de igualdad social exige obligatoriamente el cuestionamiento del sistema económico. De esto nada dice el análisis y las propuestas presentados por el Ministerio.

Los sucesivos avatares políticos han manifestado la evolución del concepto “**educación pública**”, que se inicia a fines del XVIII y comienzos del XIX con la lucha a favor de la escolarización obligatoria y gratuita, y que culmina con “la consideración de la educación como un derecho fundamental, más aún, como un derecho social que exige la enérgica intervención del Estado”². Es entonces, a mediados del s. XX, cuando se extiende el concepto de “ciudadanía social”.

¹ Manuel Benítez de Puelles, *Estado y Educación: una realidad histórica*.

² id.

Las instituciones que directamente estaban relacionadas con este concepto fueron el sistema educativo y los servicios sociales. En efecto, la idea de ciudadanía ilustra ese paso del Antiguo Régimen a la modernidad: la Revolución Francesa *gestionó* la confluencia los derechos civiles y los derechos políticos. Luego, ya en el s. XX, fue la hora de los derechos sociales.

La incorporación en este siglo de la educación como derecho social “significó el fin de un viejo mundo en el que la educación se había convertido en uno de los factores principales de la desigualdad y en uno de los motores de la estratificación y reproducción sociales”³. De alguna forma se vislumbraba la ruptura de la estructura bipolar de los sistemas educativos (clases trabajadoras, con derecho exclusivamente a escolarización primaria, y reserva de bachillerato y universidad para las clases media y alta). Fueron muchas los enemigos y las dificultades (y, por eso, las deficiencias) con las que tuvieron que enfrentarse los poderes públicos, sin embargo, el objetivo de hacer efectiva una política orientada a expulsar de la escuela la reproducción de las desigualdades sociales y educativas era una necesidad reclamada por la equidad social.

La irrupción del neoliberalismo hacia los 70 supuso la necesaria liquidación del Estado del Bienestar y, como consecuencia, la reducción de las políticas sociales. Asistimos con ello al **triunfo de la lógica de mercado y a la ideología del “pensamiento único”**: sólo cabe pensar en la bienhechora mano invisible del mercado y lo demás son utopías. Pero la mano ahoga y las utopías languidecen.

La consecuencia directa en educación ha sido la **infravaloración de lo público** y la **exaltación de lo privado**, y, como consecuencia, la defensa de una doble red (pública/privada) que constituye la lacra del actual sistema educativo. Los valores que deben ser enseñados y transmitidos en la escuela deben partir del reconocimiento de esta situación por parte de los distintos sectores que componen la estructura escolar, a fin de no incurrir en errores o hacer planteamientos superfluos. Nada mejor que un buen análisis para poder actuar sobre coordenadas justas.

La creencia en la ineficacia de la escuela pública supone ideológicamente un retroceso, un retorno a épocas anteriores al triunfo de 1789, transformándose así en **puro valor de mercado sujeto a las leyes de la oferta y la demanda**. Hemos de desenmascarar el cáncer que alberga el sistema educativo europeo –que tiende a una privatización acelerada- y hacer patente la dualidad e hipocresía de un sistema que habla de favorecer “que los alumnos aprendan por sí mismos a convivir como ciudadanos críticos, libres, justos y solidarios” (Propuesta 9.2., Bloque V), mientras sus bases económicas e ideológicas se sostienen en la mercantilización como valor primordial. El logro de la educación como derecho social, cuyo objetivo fue la construcción de una sociedad de ciudadanos ha sido sustituido por una sociedad de consumidores.

Creemos conveniente indicar que “competencia mercantil” y “servicio público” son conceptos antagónicos. **Mientras en la escuela imperen criterios de rendimiento económico, difícilmente podremos hablar de valores en la formación del alumnado, reducido, al igual que sus madres y padres, a simple clientela. Lejos de promover valores críticos de cohesión y de solidaridad, y de hacer posible una socialización política democrática, la escuela será transmisora y potenciadora de los valores individualistas y posesivos de la sociedad actual.**

Así las cosas, sentimos el deber de restituir a la Escuela Pública las funciones que le otorgó la tradición histórica y que en absoluto pueden ser sustituidas por ninguna “iniciativa privada”: de una parte, el derecho de todos y cada uno de los individuos, **en igualdad de condiciones**, a la educación, que implica su desarrollo como persona, el acceso al saber como patrimonio de la Humanidad y la formación profesional para su participación en el proceso productivo; de otra, el deber del Estado de garantizar niveles óptimos de socialización e integración, capacitando al conjunto de ciudadanos para **gestionar el común quehacer social y político**.

³ Id.

Así considerada, **la enseñanza es un bien público de primer orden, a preservar en el mismo grado en que queramos mantener y desarrollar la democracia.** Porque, **defender lo público es buscar una sociedad donde primen valores colectivos como la cooperación y la solidaridad, incompatibles, por su propia definición, con la empresa privada.**

Pensamos, pues, que la escuela tiene entre sus principales funciones la de **socialización**, esto es, el hecho de insertar a los alumnos en el marco social y global en el que viven. La incorporación universal a la educación debe ser el instrumento a través del cual debe operarse la **integración política** que puede hacer posible una democracia sustancial, con la participación **directa** de toda la población.

No es casual que en nuestros planes de estudio se hable de integración cultural y no de integración política; ello manifiesta la **decadencia del concepto de ciudadanía**. ¿No es acaso ejemplo suficiente para corroborar lo expuesto la tan debatida integración de los emigrantes, que se quiere enmascarar so pretexto de integración cultural, cuando sus deficiencias no responden sino a una falta de inserción política?

Por otra parte, considerando que la defensa de las autonomías territoriales y la autonomía de los centros ha provocado un desmembramiento del currículum escolar y el despiste local en un mundo global, ¿cómo asumiremos la labor de formación de los futuros **ciudadanos responsables**? Creemos que la escuela, como institución pública cuyo objetivo no se reduce exclusivamente a la impartición de conocimientos, es un instrumento de primera necesidad en el que **los alumnos deben aprender a dar sus respuestas**, en una sociedad plural, **desde una visión global y no sesgada**.

El papel socializador que corresponde a la escuela empieza en el acto de colocar al alumno en relación con el resto de realidades circundantes. Ello exige la labor del educador, en guardia permanente contra los múltiples factores sociales que no fomentan el estudio de la realidad, sino todo lo contrario.

Consideramos preciso el análisis de dos aspectos-clave en la formación de los niños y adolescentes:

a) De un lado, **la desmitificación de la sociedad del bienestar** (progreso indefinido), **que inculca una visión desencarnada de los aspectos que definen la realidad socio-política y económica actual**, a lo cual contribuye sobremanera el diseño curricular: endiosamiento de las nuevas tecnologías, infravaloración de las Humanidades, acceso a carreras técnicas en función del rendimiento económico, etc.

b) De otro, **la indiferencia respecto al pasado (la pérdida de memoria histórica hace imposible el avance en valores solidarios)** y, a la vez, **la pérdida de confianza en el futuro**. ¿De qué futuro hablar cuando el paro, los trabajos temporales, la desvalorización de determinadas titulaciones, la conquista de dinero fácil, señalan como única salida de supervivencia la entrega y cultivo únicamente de lo inmediato?

Somos conscientes de que no por llamar a la Escuela del Estado Escuela Pública adquiere la naturaleza que proclamamos. Como respuesta, no nos cabe sino luchar porque el Estado sea realmente democrático, lo cual implica que sus instituciones deben serlo y que el sistema educativo debe formar integralmente (educar e instruir) a sus ciudadanos. No cabe, desde luego, dar entrada a la enseñanza privada en este espacio socializador, porque, lejos de curar los males del individualismo posesivo e insolidario, los acentúa y, por ello mismo, resulta dañina y divisoria.

Algunos puntos a tener en cuenta en el papel de la escuela:

1) **Ha de hacer frente a la creciente desigualdad que está produciendo la globalización, en especial, la exclusión social.**

2) **Debe favorecer el sentimiento de identidad colectiva múltiple y promover la mezcla de culturas.**

3) Frente a la fragmentación postmoderna, debe fomentar el sentimiento de pertenencia a la democracia.

4) Debe favorecer la igualdad de acceso a los bienes de una cultura cualificada.

2. VALORES PARA UNA EDUCACIÓN

a) La educación, como su propio nombre indica (e-duco: guiar de, desde la ignorancia, hacia campos más luminosos), supone como punto de partida la actuación desde un **proyecto ético**, pues a los maestros nos toca discernir qué parte de la cultura pasada y presente debe transmitirse. Esta primera labor de selección anula el rasgo de neutralidad defendido en tantos foros educativos. Ni los conocimientos que se transmiten son neutrales ni mucho menos la forma de transmisión de los mismos. Tal vez nos hayamos equivocado al hablar de “neutralidad”, cuando más bien hemos querido referirnos a educar con rigor científico. Nada más triste que reducir la figura del maestro a aquel que “no enseña ni lo uno ni lo otro” (ne-utrum).

De épocas pasadas, donde el interés por el conocimiento fue clave en la función docente, queremos destacar la consideración del maestro: “primer ciudadano de la República” (Platón). Frente al desprestigio social que sufrimos hoy los docentes, épocas más lúcidas entendieron la función del maestro de muy distinta forma. Exagerado y ridículo puede parecer traer a colación aquel mensaje de la República española: “Vosotros salvaréis al país educándolo”, pero resulta muy lógico, si es el futuro ha de estar en manos de aquellos a quienes enseñamos hoy. Con toda seguridad, su labor no será neutral.

Resulta caricaturesca la “asepsia” dominante en un mundo donde prima lo “correctamente político”, pues allí donde prima lo “correctamente político”, gana la batalla lo “incorrectamente apolítico”.

Si el maestro no educa en valores, otro agente se encargará de ello. Bien es verdad que nuestros alumnos hoy están bombardeados por un aluvión de temas transversales (educación para la paz, educación sexual, educación contra la violencia de género, etc.), pero no es menos verdad que la desconexión entre ellos y la carencia de una matriz común desde la que se contemplan, invalidan – cuando no enturbian- el mensaje que pueda transmitirse. Por lo demás, la transversalidad es un mito que no da cuenta en serio ni de los valores ni de los conocimientos y capacidades que la enseñanza debe esfrozarse por comunicar.

b) Pero, tornando a un planteamiento concreto, ¿qué valores creemos que deben transmitirse? Evidentemente, queremos situarnos en la función esencial que debe cumplir la escuela: **despertar el deseo de conocimiento, avivar la tendencia al saber**, como lo único que hace posible el cultivo de lo humano. El primer servicio que los maestros debemos ofrecer al alumno es un tratamiento digno de la materia que impartimos. Olvidamos que “alumno” (de “alere”) es aquel que debe recibir alimento para su crecimiento. Se dibuja a los hombres en la República de Platón como seres *indigentes*, incompletos, con necesidad permanente del otro, de los demás, y de lo otro, del conocimiento. Ya Cicerón nos aclaraba sobre la triple función que toda educación que se preciara de buena debiera recoger: instruir, conmover y deleitar.

Esta apertura al mundo de los saberes, este prurito por el conocimiento, es una apuesta definitiva por la instalación en el **mundo del ser**, y barre con la misma radicalidad toda manifestación que justifique la defensa de las “*utilidades*”. **Es patente en las últimas reformas el desprecio por una formación seria en pro de las “utilidades”, el ataque a la pedagogía del esfuerzo y la defensa de la pedagogía del juego**, lo cual evidencia la consideración y trato al alumno como adolescente eterno, esto es, se le priva de la posibilidad de crecimiento. La protección de una enseñanza que tiende a la promoción de saberes “útiles” delata la carencia de valor de todo aquello que va formando el interior del alumno, a la vez que lo impulsa a toda competencia desleal en tanto que lo incita al cultivo de lo que se produce (y produce) con carácter inmediato.

¿Cómo hacer compatible este planteamiento con el trabajo en grupo, la solidaridad entre compañeros, la autoridad del profesor que ha optado por la formación de sus alumnos? Recordamos los tiempos del Bachillerato en que el estudio compartido entre compañeros revelaba la identidad del grupo, hacía posible la ayuda entre unos y otros, valoraba el esfuerzo de aquel que dominaba una materia y se prestaba a explicarla a los demás. Hoy, prácticamente, los escasos trabajos de grupo se limitan a hacer un collage con la información obtenida de Internet. A propósito de esto, hay que mencionar el mal uso de la tecnología, pues los muchachos carecen de una formación adecuada para la búsqueda y selección de material, manifestación de que el endiosamiento de la informática ha anulado el rendimiento escolar más que contribuido a su desarrollo.

Alguien podría pensar que estamos atrincherados de manera sesgada en la tan traída y llevada -también por completo ignorada- defensa de las humanidades, pero negamos cualquier confusión al respecto. Es más, creemos que la vieja distinción entre Letras y Ciencias es aberrante; flaco favor se hace al estudio con tan drástica división. Más bien estamos pensando en la **fascinación** y la pregunta que debe mover al alumno una vez se inicia en el estudio, y en la **admiración** por lo que se le da y lo interroga, ya desde las ciencias, ya desde las letras, o mejor desde la unión de ambas. **Desde la Filosofía, la Historia, la Ciencia o la Literatura, deben abordarse los grandes temas que afectan a la Humanidad: el compromiso con la verdad, la justicia, el entramado y los intereses de toda forma de guerra, el respeto por el progreso científico.** La tolerancia, el respeto, la lucha contra la violencia de género, y todos los demás valores que se ponen a prueba en la vida cotidiana, se subsumen en aquéllos como coordenadas esenciales. Hacer hincapié sólo en los segundos, y obviar los primeros, sería como querer plantar flores en terreno estéril: si falta la tierra nutricia, en vano sembraremos.

No nos resistimos a introducir, a éste propósito, un texto bastante esclarecedor de Walter Benjamín:

“Al orientar desde un principio a los estudiantes hacia fines profesionales, se deja necesariamente escapar como algo estimulador el poder inmediato de la creación. La misteriosa tiranía de la idea de la utilidad, de la profesión, del ganarse la vida es la más profunda de las falsificaciones y la muerte más profunda del futuro del conocimiento. Lo que tiene de más terrible es que todas esas falsificaciones, sobre todo la de la utilidad, llegan al centro de la vida creadora aniquilándola y, desde que la vida de los estudiantes está sometida a la idea de utilidad y de profesión, semejante idea excluye la ciencia, excluye el progreso, excluye la sabiduría, excluye el conocimiento e, incluso, excluye la misma realización del mundo moderno”.

c) Por otra parte, la **capacidad crítica** con que debe abordarse el estudio se hará posible desde un acercamiento de máxima consideración al objeto del mismo. No sabríamos bien si tildar de desconsoladora o aberrante la falta de respeto de los alumnos ante la mayoría de las materias. Pero, ¿no seamos alarmistas! ¿Cabe esperar su aprecio cuando se les ha hablado de “introducciones a”, se les ha inculcado el desprecio por la memoria, se les ha inducido al debate superficial sin tener una mínima formación sobre lo debatido, no se les ha brindado la posibilidad de vislumbrar la aportación de cada época? Nos hemos apartado tanto de la formación académica que hemos caído en la trivialización de los contenidos: de las preguntas que señalan nuestras dudas y de las respuestas que nos ponen en camino hacia el conocimiento.

d) La consecución de estos presupuestos será viable siempre que subrayemos la **relevancia de lenguaje**. Si es la capacidad crítica la que define al ser humano frente al resto de los seres, es gracias al lenguaje como aquélla se hace posible. Única y exclusivamente por el dominio de la palabra los alumnos entenderán y participarán en la comunidad. Comúnmente restringimos el estudio de la asignatura de lengua al análisis formal de la misma, mientras que menospreciamos el **cultivo de las habilidades comunicativas básicas (hablar, escuchar, leer y escribir)**, aquello que los etnógrafos de la comunicación han resuelto en llamar *competencia comunicativa*: “aquello que un hablante necesita saber para comunicarse de manera eficaz en contextos culturalmente significantes

(...) la competencia comunicativa se refiere a la habilidad para actuar” (Gumperz, 1972). Esto es, aprender la lengua no sólo con arreglo al uso correcto de las leyes gramaticales (que, todo sea dicho, cada vez son más ignoradas), sino con el objeto de hacer un buen uso de él, de acuerdo con intenciones concretas en distintos contextos de comunicación.

e) Desde esta perspectiva comunicativa, el **diálogo** cobrará sentido: diálogo entre compañeros, con el profesor, con los conocimientos impartidos, con la vida. Desde y por la recuperación de la palabra, la tolerancia se presentará más factible.

Resumiendo, estos serían los valores centrales que debieran emerger de la educación:

- 1) **Pasión por el conocimiento intelectual desde la pedagogía del esfuerzo.**
- 2) **Capacidad crítica**, producto siempre de una formación completa, no de ocurrencias intempestivas; crítica entendida como compromiso con la Historia.
- 3) Impulso del **diálogo**.
- 4) Valoración de aquello que la **memoria histórica** ha declarado digno de consideración.
- 5) **Desterrar los conceptos de útil e inútil** en los planes de estudio por lo que conlleva de ideología mercantilista y de consumo.
- 6) **Ejercicio de las habilidades comunicativas (hablar, escuchar, leer y escribir)** para una mejor comprensión e intervención en el mundo que nos rodea.
- 7) **Análisis de la manipulación de los medios de comunicación de masas**, espacio detentado por los protagonistas actuales de la Historia.
- 8) Fomento de la **lectura**.
- 9) **Revisión de las formas de ocio establecidas.**

3. SOBRE LA RELIGIÓN EN LA ESCUELA: CREENCIAS PRIVADAS, LAICISMO PÚBLICO

Abordar el tema de la religión en la escuela nos exige partir de la existencia en nuestro país de un creciente pluralismo moral y religioso, incompatible con la primacía otorgada hasta ahora a los sectores católicos. Asimismo, afrontar la libertad de principios en la escuela exige la consideración de un marco superior, proclamado éste en el **Art. 1** de la Constitución española de 1978, que define en primer orden el pluralismo político y los valores de libertad, igualdad y justicia. La laicidad positiva del Estado, reconocida en el **Art. 16.3**, se presenta como la garantía de la libertad de conciencia para todos, de la igualdad de todos ante la ley, de la no discriminación por motivos religiosos y de la neutralidad del Estado en lo referente a las creencias religiosas y morales de sus ciudadanos. La laicidad viene, pues, entendida como un pacto de convivencia entre los ciudadanos que profesan distintas creencias, así como una exigencia política, jurídica y moral que deriva del principio de libertad de conciencia.

El carácter aconfesional y de laicidad de la Constitución se refleja en la sentencia del Tribunal Constitucional **46/2001 del 15 de Febrero**; laicidad que “veda cualquier tipo de confusión entre fines religiosos y estatales” (**STC. 177/1996**).

De la confesionalidad y laicidad del Estado y la Constitución se deduce que el mismo carácter debe asistir a las administraciones y servicios públicos que lo integren. En términos educativos, el reflejo de la laicidad del Estado debe ser la existencia de una Escuela Pública basada en los valores recogidos en la propia Constitución; Escuela Pública que, particularmente, debe cumplir el mandato que establece el **Artículo 27.2** de la misma: “la educación tendrá por objeto el pleno desarrollo de la personalidad en el respeto a los principios democráticos de convivencia y los derechos y libertades fundamentales”. Por ello, deberá proporcionar la Escuela Pública una formación humana capaz de

superar las diferencias derivadas tanto del origen social como de las diversas religiones, culturas o etnias.

Sin embargo, el laicismo escolar ha sido abortado incesantemente desde su declaración en el 78. La realidad manifiesta es que el Estado ha posibilitado la primacía del catolicismo en el terreno educativo, mediante la vía de la financiación de los colegios católicos bajo un régimen de concertos, injustificable desde el punto de vista de la equidad social y la neutralidad ideológica.

Es evidente que el poder de la Iglesia Católica en España está detrás de esa realidad, y que los gobiernos del Estado no han querido acabar con ese poder y esa realidad: o bien por impotencia o bien por complicidad ideológica y económica. Así, es evidente que el sistema de concertos educativos se ha constituido como uno de los instrumentos clave en el desmantelamiento de un sistema de educación pública de calidad. La primera medida consiste en el desvío de fondos públicos a centros privados. La Iglesia, propietaria de una gran parte de los centros concertados, recibe al año del Estado 3.125,3 millones de Euros (algo más de 521.000 millones de pts.) en concepto de subvenciones del Estado a centros de propiedad eclesial y de salarios de los profesores de religión (*El País*, domingo 5 sept. 2004). Esta actitud se hace extensiva a las direcciones de colegios concertados.

No sólo denunciaremos el hecho de que este dinero no se destine a la financiación de la escuela pública, sino que vaya unido, además, a la transmisión de idearios históricamente vinculados a posiciones reaccionarias. Denunciamos el hecho mismo de la impotencia del Estado ante esta realidad: la Iglesia Católica es, claramente, un contrapoder hegemónico dentro del propio Estado.

Interesante, y muy negativo, resulta, en relación con el tratamiento de la Religión en la escuela, su asociación con la actual promoción de la **Constitución Europea**, que perpetúa a través del **Art. 51** un clericalismo institucional contra la libertad de conciencia de sus ciudadanos: “la Unión respeta y no perjudica los estatutos de los que se benefician, en virtud del derecho nacional, las Iglesias y las asociaciones o comunidades religiosas en los Estados miembros”. En definitiva, todas las situaciones particulares (concordatos, impuestos de la Iglesia, religiones oficiales, etc.) son una parte integrante de la Constitución Europea.

En este terreno, si queremos que la sociedad española no esté cada vez más fragmentada cultural e ideológicamente, nos parece que es urgente:

- 1) La revisión de los acuerdos suscritos entre el Estado español y la Santa Sede en el año 1979, para garantizar nuestra soberanía en todos los terrenos.
- 2) La negación del empleo del dinero público para impartir la asignatura de religión.
- 3) Que la religión confesional quede al margen del currículum escolar. Como máximo, podrán prestarse los locales a este efecto, pero siempre fuera del horario lectivo.
- 4) Que desaparezca la materia de actividades alternativas, tanto si la Religión queda excluida como si no, pues aquélla nace no de la necesidad de formación del alumnado, sino de resultados de dar prioridad a la permanencia de la Religión, lo cual marca diferencias no deseables entre el alumnado. Aparte de esto, el imponer una asignatura cuya justificación sea alternativa, genera problemas de organización y dificultades para la adscripción de esta materia a los distintos departamentos, así como resta un tiempo precioso a asignaturas esenciales.

En resumen, en este terreno, apoyamos el estudio de la historia crítica de las religiones y el hecho religioso incorporado al currículum de Humanidades, evitando dar una dimensión superior y desgajada del fenómeno religioso con intenciones apologistas. El estudio del hecho religioso tiene sentido en tanto la formación del alumno requiere la asimilación de los aspectos fundamentales que han hecho y hacen posible nuestra historia y nuestra cultura. Entre los distintos aspectos de la vida social y cultural, se incluyen los aspectos religiosos y sus manifestaciones sociales, morales,

culturales, plásticas, literarias y musicales, en cuanto elementos decisivos para la configuración de la cultura contemporánea.

Apoyamos la propuesta de introducción en las etapas de Primaria y Secundaria de una materia de Educación ético-cívica, común y obligatoria. No obstante, creemos que ya la actual asignatura de Ética de cuarto curso de Secundaria recoge lo presentado.

Somos partidarios de una enseñanza científica y humanista, que propicie una educación para la interculturalidad, que defienda la libertad de pensamiento y de conciencia, y que eduque en valores democráticos y de ciudadanía.

ANTE LA NUEVA REFORMA

El imprescindible protagonismo del profesorado

M^a Ángeles LÁZARO

Las últimas reformas educativas (LOGSE y LOCE) han modificado sustancialmente la profesión del profesor. Su tarea fundamental, transmitir conocimientos, ha ido desdibujándose o es considerada la última de sus funciones en el sistema educativo. Su labor se ha convertido en un conjunto de tareas mal definidas, un caos de competencias socializadoras, que han sido justificadas por la universalización de la enseñanza y las transformaciones producidas en nuestra sociedad en los últimos tiempos, pero que emanan, en realidad, de una dejación de funciones de otros entes sociales (familia, sociedad, Estado). Al mismo tiempo que amplios sectores de nuestra sociedad dejan de valorar el saber, nos colocan en la presunción de socializadores casi únicos y terapeutas de todos los problemas de un mundo en cambio.

No necesitamos remitirnos a nuestra época para saber que, a través de la transmisión de conocimientos, la enseñanza inculca valores sociales, primero vividos y después teorizados, y ayuda a formar la personalidad de los alumnos, pero lo que define a la enseñanza es que ambas funciones van unidas. También podemos detectar problemas personales y sociales, pero resolverlos compete a otros profesionales: psicólogos, sociólogos, asistentes sociales... En todo caso, nuestra función socializadora ha de ser compartida.

Además, la desvalorización de nuestra función primordial y su sustitución por otras hace que cualquiera se crea competente para opinar sobre ella y decirnos lo que tenemos que hacer. Somos el chivo expiatorio de nuestra sociedad y eso redundará en nuestro desprestigio: ¿puede tener prestigio una profesión vaciada de contenido objetivo?

La confusión generada por esa carencia de competencias explícitas, que imposibilita una capacidad de acción y decisión en el desempeño de la docencia, se ha agravado con una falta de recursos y de ayuda para llevarla a cabo. Las sucesivas leyes nos han dotado de principios y normas, pero se han olvidado del capítulo de la financiación. La consecuencia ha sido un deterioro de las condiciones de trabajo de los profesores: elevado número de alumnos por clase y una heterogeneidad imposible, problemas de disciplina, objeción escolar..., que se van incrementando conforme ascendemos por las diferentes etapas. Los profesores están, además, solos. La burocratización creciente de los centros (dirección, orientación, CCP, inspección) no aporta ninguna ayuda para su mejor funcionamiento, puesto que, en la mayoría de los casos, esos órganos son meros transmisores de ordenanzas.

Se ha producido también un retroceso o práctica anulación de la capacidad de intervención de los profesores en el funcionamiento y el control democrático de los centros. El claustro ha quedado

vaciado de competencias, y el Consejo Escolar con su imposible heterogeneidad es inoperante o acaba siendo manejado por la dirección.

La administración educativa, lejos de respaldarnos, ha contribuido al deterioro de nuestra imagen. Se ha insistido hasta la saciedad, y se sigue haciendo, en la falta de formación del profesorado, para justificar el mal funcionamiento de nuestro sistema educativo y sus fracasos. El argumento es falaz y contradictorio. Somos licenciados, doctores, hemos superado oposiciones, hemos hecho multitud de cursos, patrocinados por las administraciones educativas, tenemos una amplia experiencia profesional y llevamos a nuestras espaldas más de una reforma: todo ello del modo más estrictamente oficial. ¿Qué significa que no estamos preparados?

El abandono en que nos ha dejado la administración, que ha obviado un análisis de la realidad y se ha limitado a dar soluciones normativas y burocráticas, cuando se han presentado problemas, alcanza una gravedad extrema al dejarnos también desamparados y sin garantías jurídicas en las muchas situaciones conflictivas, que se generan cada día en el sistema educativo. Alumnos, padres, inspección nos ningunean e incluso nos llevan a los tribunales.

Las modificaciones introducidas en el currículo, desde la LOGSE en adelante, han provocado una reconversión de plantillas sin control ni planificación, pero con graves secuelas de supresión o amortización de plazas, desplazamientos forzosos, prolongación de situaciones de expectativa e inestabilidad de los contratados, al mismo tiempo que han cerrado prácticamente la entrada al sistema público de nuevos profesionales. Esa situación se ha ido agravando con la política de ahorro de los sucesivos ministros de educación, al margen de las necesidades reales del sistema, y con la falta de un apoyo decidido a la enseñanza pública por parte de los partidos políticos que han alcanzado el poder, que se ha traducido en un cierre de centros públicos, eliminados antes por la competencia ilegal de los centros subvencionados, o por la nueva competencia actual, garantizada por sus contratos de concertación, que les libera de obligaciones sociales. La ausencia de una política de profesorado ha terminado por generalizar la inestabilidad en nuestro marco profesional.

La falta de planificación de plantillas y la introducción de particularidades autonómicas en el mundo de la enseñanza han disparado las diferencias y agravios comparativos entre los profesores, no sólo en los medios y condiciones de trabajo, sino también en las retribuciones, en flagrante contradicción con los principios de igualdad amparados en la Constitución y que no responden a razones objetivas.

Tras el balance, anteriormente expuesto, creo que resulta ingenuo mencionar que, siendo como somos profesionales de alto nivel, no solamente estamos mal pagados en términos comparativos, sino que además llevamos años perdiendo poder adquisitivo. Y me quedo sin adjetivo para calificar el hecho de que nuestros únicos incentivos de promoción profesional pasen por el abandono de la enseñanza activa y constituyan una carrera de obstáculos, que sólo superará una minoría. Quiero destacar, no obstante, que no sólo no hay camino de promoción intracorporativa, sino que además, a diferencia de otros colectivos (como maestros, profesores de formación profesional, profesores universitarios), los profesores de enseñanza secundaria hemos visto bloqueadas nuestras posibilidades de promoción intercorporativa por las sucesivas leyes de reforma universitaria (LRU y LOU).

Este panorama tan poco alentador se cierra con la falta de apoyo de los sindicatos, que con una docilidad pasmosa hacia los intereses políticos o preocupados sólo por sus intereses sindicales internos, han aceptado impasibles esta degradación de nuestra situación profesional y la han negociado en nuestro nombre.

Recapitemos. Obligados a responder en nuestro trabajo a una exigencias caóticas, contradictorias y de imposible realización en las condiciones actuales de las aulas, sin respaldo interno, ni de la administración ni de los sindicatos, culpabilizados del fracaso de la enseñanza, sin capacidad para tomar decisiones, con una situación profesional inestable, llena de desigualdades y

sin posibilidades de promoción, no es extraño que el profesorado se encuentre insatisfecho, desmotivado y lleno de malestar. En esa situación, y ante la falta de perspectivas de poder mejorarla, ha optado por soluciones individuales: sufrir con paciencia e intervalos de depresión o cumplir el humano refrán de “sálvese el que pueda”, ejerciendo la irresponsabilidad, cuando se nos niegan los cauces de responsabilizarnos.

El MEC, paralizando la ejecución de la LOCE, parece ofrecernos ahora una ocasión para debatir sobre el sistema educativo en general y la situación del profesorado en particular. El análisis del texto publicado y de las propuestas que contiene nos sugiere los siguientes comentarios:

- El título nos parece muy acertado y, viniendo como viene avalado por la UNESCO, parece muy prometedor. Nada que objetar al imprescindible protagonismo del profesorado.

- El primer punto desarrolla la labor docente. Volvemos a encontrarnos con las conocidas referencias a la complejidad creciente de la sociedad española, a la universalización de la enseñanza como causas de una nueva función docente, a la necesidad de trabajo en equipo de diferentes profesionales... Echamos de menos alguna concreción en nuestras funciones y alguna referencia valorativa a la transmisión de saberes. Cuando aparece, lo hace de forma peyorativa, así “la transmisión de conocimientos específicos de una materia es algo tradicional” o “la práctica docente se aleja de... la enseñanza como mera instrucción”. De nuevo nos hallamos ante una difusa función socializadora, que miedo nos da cuando es calificada de “educación total”.

- La formación del profesorado, tratada a continuación, tampoco nos sorprende. Resuena otra vez la falta de formación de los profesores para los nuevos retos y las circunstancias actuales. Se diseña una formación inicial según el nuevo modelo universitario europeo (proceso de Bolonia); es decir, un modelo universitario devaluado a tres años, pero capaz, no obstante, de dotar a los profesores de competencias culturales y pedagógicas que hemos de suponer adecuadas. Sigue un período de prácticas de un curso de duración con el apoyo de un tutor experimentado para la iniciación a la docencia. Sin querer pecar de pesimistas, nos planteamos dónde se podrá encontrar tal clase de tutor, teniendo en cuenta la ineptitud del profesorado experimentado, y si también hemos de suponer que el periodo de iniciación será muy diferente del CAP actual. Nos encontramos, finalmente, con la formación permanente de los profesores, que, en otros ámbitos, suena como formación a lo largo de toda la vida, y que, de nuevo, suponemos que será diferente a los “cursillos” con los que hasta ahora se completaba nuestra instrucción..

- Prosigamos con las condiciones laborales y la carrera docente. Este apartado es breve, ya que las condiciones laborales han quedado reducidas a la promesa de una negociación para la elaboración de un estatuto de la función docente. ¡Bienvenido sea!. Tal vez sirva para que al fin nos enteremos de cuál es nuestra profesión. Con respecto a la carrera docente se critica que haya estado ligada al cambio de nivel educativo. Coincidimos. Sin embargo, en los ejemplos que se mencionan seguimos echando de menos alguno que no suponga el abandono de la tiza, total o parcialmente, y que, claro está, pueda suponer un incentivo para todos los profesores. Exagero. Se nos promete la puesta en marcha de mecanismos de evaluación de la labor docente: tal cual. La promoción intercorporativa del profesorado de secundaria contará con la posibilidad de desempeñar funciones a tiempo parcial en la universidad. Es de suponer que no será duplicando funciones. Es muy de agradecer, igualmente, que “los profesores que ejercen su trabajo en situaciones de mayor dificultad recibirán el apoyo necesario para mejorar sus condiciones de trabajo y los recursos que tienen a su disposición”. Creo que la profundidad del análisis, que el MEC hace de las condiciones laborales del profesorado, se pone claramente de manifiesto con esa última frase, ya que lo que considera excepción es, lamentablemente, la regla.

- Se plantea por último el reconocimiento social del profesorado. La objetividad del análisis vuelve a brillar por su ausencia. Los profesores "tenemos la sensación de que nuestra profesión no se valora", "que se nos exigen tareas que no son nuestras o para las que no estamos preparados" o "tenemos la impresión de un entorno agresivo". La administración nos considera incapaces de

reflexionar sobre nuestra propia situación, duda una y otra vez de nuestra competencia y sigue aludiendo a nuestra labor como una maraña de funciones sociales. Con una buena dosis de cinismo nos quiere hacer creer que estamos bien, pero nos sentimos mal y, dado que, a su juicio, no hemos alcanzado madurez mental suficiente, no se atreve a consultarnos directamente a través de nuestros claustros. Eso sí, haciendo gala de un loable espíritu paternalista, promete pedir a la sociedad que nos trate bien. ¡Como si la ausencia de autoridad educativa, de capacidad de acción, la falta de objetividad y dignidad en la que se ha sumido a nuestra profesión, se pudieran arreglar con propaganda!. Menos mal que al final nos encontramos con una oferta objetiva: nos podremos jubilar por anticipado.

La conclusión final a la que llegamos es que no hay un análisis serio de la situación real del profesorado. Se vuelven a manejar tópicos que, debidamente divulgados, acaban o han acabado por convertirse en verdades.

Nos tememos que nuestro MEC se evade y no tiene ninguna intención seria de mejorar la situación de la enseñanza ni del profesorado. Como mucho podemos esperar algunos retoques que, bien publicitados, pueden ser efectivos para que las cosas sigan progresando como hasta ahora.

Y ese seguir como hasta ahora, siendo mal pensados, merece una explicación. Significa progresar en un proceso de desregularización de nuestra profesión (diferentes sueldos, medios, situaciones profesionales, condiciones de trabajo). Supone, igualmente, una descualificación de nuestro trabajo, en el que ya no podemos considerarnos especialistas, sino realizando funciones variadas y no definidas, donde puede haber todo (enseñantes, socializadores, terapeutas sociales...). Consagra también nuestra pérdida de derechos y de participación en los centros, nos impide asumir responsabilidades y nos hace meros receptores de normas. Fomenta entre nosotros la insolidaridad y el individualismo. Anula nuestra capacidad crítica. Nos deja, en suma, solos frente al sistema. Nos obliga a competir, por un lado, entre los centros públicos, y, por otro, y en condiciones de inferioridad, con el sector privado.

Todas esas características, a las que puede unirse una menor formación en el futuro, forman parte de los objetivos del neoliberalismo europeo. En muchos países de Europa el proceso está ya muy avanzado; dado que estamos integrados en un mercado común, ¿es ahí a donde vamos?

ANTE LA NUEVA REFORMA

Organización de los centros: Autonomía y democracia

Fermín RODRÍGUEZ

El último bloque de las *Propuestas* del “Libro Verde” recoge toda una serie de aspectos sobre la organización y funcionamiento de los centros educativos que, en relación estrecha con otros ya tratados, pueden determinar el resultado final del proyecto en su conjunto.

En primer lugar, bajo el revelador título de *La elección como derecho y la pluralidad como valor*, se abre un capítulo dirigido a ofrecer garantías de continuidad al sector privado y concertado, en tanto se insiste en el derecho de los padres a elegir centro y en el deber de las Administraciones públicas de financiar por igual la prestación de un servicio público, con independencia de quien la proporcione. La contrapartida parece ser la exigencia a esos centros de aceptar una distribución más equitativa del alumnado, especialmente del que presenta mayores problemas y dificultades, concentrado hoy en el sector público. Aunque se alude a futuros instrumentos legales y reglamentarios para hacer cumplir un compromiso reiteradamente burlado, parece que las medidas concretas apuntan sólo a estimular las voluntades, hasta ahora reacias, con incentivos (más financiación y recursos, ...) similares a los propuestos para actuaciones compensatorias en zonas y

centros de “atención preferente”. De otro lado, la *pluralidad* como *valor* no sólo tiene proyección en la variedad de ofertas donde elegir, sino también en clave interna, en el “universo de posibilidades” y fines encomendados a los centros educativos. No obstante, uno de ellos parece resaltar por encima de los demás, y no precisamente el tradicional del enseñar/aprender: puesto que hoy han aparecido múltiples vías de “aprendizaje fuera del sistema”, se convierte en prioritaria la “función socializadora” de la escuela. De ahí se derivaría la insistencia en que la educación es una tarea compartida, “para todos y entre todos”, que exige la colaboración de familias, servicios municipales, profesionales distintos de los docentes, así como una más estrecha relación entre los centros y las empresas, sobre todo, en la formación profesional.

Un segundo capítulo, *Participación y dirección: corresponsabilidad*, está dedicado a la presunta recuperación de la democracia en los centros, frente a los retrocesos que suponía al respecto la LOCE; en particular, con referencia al papel de los claustros y consejos escolares en el funcionamiento y control de los centros, así como al modelo de selección y nombramiento de la dirección. Intentando mantener una posición equidistante, que haga compatibles participación y eficacia, el texto, como después veremos, se queda a medio camino en todo, y las propuestas se mueven en la mayor indefinición.

El último capítulo, *Autonomía y evaluación*, se extiende en los aspectos que deben formar parte de la autonomía de los centros, un concepto de peligrosa ambigüedad, que puede aumentar la ya considerable desigualdad de nuestra estructura educativa. Como factor de equilibrio y control, se definen los mecanismos de evaluación de los centros y del propio sistema educativo, que traen, de nuevo, a colación temas anteriormente aludidos en los bloques dedicados a los distintos ciclos y etapas de la enseñanza, como es el caso de las pruebas de diagnóstico y homologación.

1.- LA EDUCACIÓN: UN SERVICIO PÚBLICO DEVALUADO

En el número anterior de *Crisis* aparecía un artículo dedicado al análisis de la fractura de nuestro sistema educativo, como producto de la existencia de redes diferenciadas de centros, y a sus consecuencias destructivas para la enseñanza pública⁴. En él se señalaba la descarada manipulación del lenguaje para confundir lo privado y lo público, considerando como tal, en el terreno educativo, todos los centros que se financian con fondos públicos, prescindiendo de su titularidad y de los fines, evidentemente particulares, que caracterizan al sector privado concertado y subvencionado. También hay referencias diversas al mismo problema en otros artículos de este mismo número, puesto que la contraposición pública/privada se manifiesta en los distintos ámbitos considerados (por ejemplo, la “extensión de la gratuidad” a la Educación Infantil, o la “atención a la diversidad” y la escolarización de los “diversos”, etc.). En este último bloque del documento ministerial, al tratar específicamente la estructura y funcionamiento de los centros educativos, las contradicciones y la corrupción conceptual afloran de nuevo por doquier.

De la afirmación del “derecho de todos a la educación” debería desprenderse que únicamente puede ser garantizado en igualdad de condiciones por un sistema público, bajo titularidad y gestión de la Administración, que es responsable directa ante el conjunto de los ciudadanos. Pero lo que se dice, a renglón seguido, es que la educación es un “servicio público”, democratizado gracias a la oferta de centros públicos y privados concertados, con financiación en ambos casos a cargo de los presupuestos del Estado. De manera subrepticia, pasamos de un derecho individual y universal a un servicio público que, al parecer, lo es por el mero hecho de ser ofertado a todos (no importa por quién), cuya democratización debe ser entendida en términos de “liberalización” (como en cualquier otro mercado), emblemáticamente representada en la infeliz expresión del título: *la elección como derecho y la pluralidad como valor*. A nadie se le escapa que se ha alterado de tal modo el orden de los derechos, que la prioridad neoliberal de la libre elección dentro de un marco de plurales ofertas

⁴ Chomin Cunchillos: “Ante la nueva reforma: la doble red y las propuestas del PSOE”. *Crisis* 2004, nº 7, en www.colectivobgracian.com.

(se juega con la ambivalencia del término *pluralidad*, de centros y en los centros) puede dejar maltrecha la equidad deseable en el acceso de todos a la educación. Por la larga experiencia acumulada, sabemos que el objetivo nuevamente declarado de conciliar “el derecho de los padres a elegir centro” (los que pueden) con “la obligación del sistema de garantizar la igualdad de oportunidades”, está condenada al fracaso.

La idea motriz de “educar a todos entre todos”, aparte de su intención lírica y bienpensante, parece querer aterrizar en algún momento en la implicación, por igual, de los centros públicos y privados en la escolarización equilibrada de alumnos inmigrantes, marginales o con especiales necesidades educativas. Hasta ahora, conocemos la ineficacia de los reiterados buenos consejos y tibios intentos de regulación. Las vacilaciones y vueltas atrás del nuevo gobierno ante las presiones de los poderes fácticos de la enseñanza (Iglesia, patronal privada,...) no ofrecen motivos para la ilusión. De ahí nuestra duda de que futuros “instrumentos legales y reglamentarios” (no precisados en el documento) se enfrenten realmente a la resistencia de los centros privados a perder las prerrogativas que los hacen “diferentes” y atractivos para determinada clientela: la discriminadora selección de su alumnado.

En relación a la Escuela Pública, abundan las referencias ideológicas que tratan de justificar la imparable devaluación de su marco. De nuevo, nos reencontramos con un peligroso cambio de acento en los fines de la educación. Se hace hincapié en la “función socializadora” de la escuela, en detrimento, según parece, de la instrucción y formación, pues, se dice, “las posibilidades de aprender fuera del sistema educativo se han multiplicado”. Desde estos presupuestos, no ha de extrañarnos que el menosprecio del conocimiento y su transmisión en el ámbito escolar, haya corrido parejo a la insistencia en la *educación en valores* y en la limitación de los objetivos de la ESO a una general formación “ciudadana” (ya se sabe, es para todos y la mayoría no necesita llegar muy lejos). Una vez más, se defiende una posición clasista y reaccionaria donde las haya, revestida de “progresismo”.

Es cierto que la socialización de niños y jóvenes es elemento fundamental de su desarrollo. Pero, se quiera o no, se trata de una tarea en la que están, o debieran estar, implicadas instancias y ámbitos muy diversos, empezando por el familiar. En cambio, sólo la escuela tiene como función específica la de enseñar y transmitir los conocimientos que, de no hacerlo ella, escasa garantía habrá de que otros agentes la cumplan.

En la misma dirección se mueve la dispersión de responsabilidades que, bajo el propósito “democrático” de compartirlas entre los más diversos agentes sociales, diluye las muy concretas de la Administración y de la política educativa que impulsa, así como las que corresponden, de forma diferenciada, a los protagonistas directamente implicados en el proceso educativo. Algo similar ocurre al definir el marco escolar: la obligación de asegurar los objetivos primordiales, que han de cumplir los centros escolares, queda igualmente desdibujada entre las variopintas funciones que se les quiere asignar, como centros de ocio, deporte y múltiples actividades paralelas. El problema grave es que, hoy, ese “universo de posibilidades” que se pretende sea cada centro no garantiza tan siquiera la primera y principal en muchos de ellos: la formación y titulación correspondiente, cubriendo los objetivos prescritos.

2.- LA PARTICIPACIÓN DEMOCRÁTICA Y LA DIRECCIÓN

El documento del MEC parte de una idea preconcebida acerca del buen funcionamiento de los centros con la participación de profesores, padres y alumnos a través del consejo escolar. Únicamente habría que retocar la estructura actual del Consejo Escolar de Estado, no adaptado a la descentralización que han significado las transferencias educativas a las Comunidades Autónomas, y reequilibrar el peso de las distintas partes que intervienen en la elección de la dirección de los centros, por el sesgo antidemocrático introducido con la LOCE.

Sin embargo, la falsa apariencia de democracia (y su proceso degenerativo) viene de bastante más atrás. En modo alguno se puede decir que dejar las cosas como estaban resuelve los problemas.

Más allá de una mera representación formal, los consejos escolares no han sido nunca vehículo de efectiva participación de los distintos componentes de la llamada comunidad escolar. Ni de los alumnos, sin organización propia detrás; ni de los padres, que, aparte de la escasa entidad de las respectivas asociaciones, suelen representar intereses más particulares que sociales; ni, menos aún, del profesorado, en tanto el consejo escolar vino a suplantar muchas de las funciones del claustro y relegarlo a formalidades vacías de contenido. Las atribuciones de los consejos escolares, algunas tan disparatadas como aprobar el proyecto educativo anual del centro (programaciones incluidas), no han evitado que la amplísima capacidad de decisión y autonomía reconocida haya servido más bien para aumentar la “autonomía” de la dirección, sobre todo, respecto del control que, en otros tiempos, podía ejercer sobre ella el claustro de profesores, los únicos que, desde el punto de vista profesional y de su implicación cotidiana, pueden y deben asumirlo.

Pero, ni tan siquiera en lo más irritante de la vuelta de tuerca antidemocrática dada por la LOCE, se atreven las nuevas propuestas a plantear un verdadero giro. La alternativa clara, en lo que a la dirección se refiere, es *elección* democrática dentro de y por el propio centro, o *designación* por una comisión que, cualquiera que sea su composición, siempre podrá introducir criterios de selección ajenos a la voluntad mayoritaria del claustro e, incluso, del actual consejo escolar.

La “profesionalización” de las direcciones de los centros, que tanto preocupa a la Administración, nunca fue el problema, y nada impide que, una vez elegidos democráticamente, reciban toda la formación y apoyos suplementarios que sean necesarios. Otra cosa muy distinta es el interés manifiesto de las autoridades educativas y de la inspección en burocratizar la dirección de los centros, eliminar su papel representativo de la comunidad escolar y separarla del claustro y de cualquier exigencia o control interno, para convertirla en instrumento dócil de la administración de turno como simple jefatura de personal. Es ahí, en los sucesivos pasos avanzados por distintas disposiciones ministeriales y autonómicas, tratando de convertir a los directores en el centro de todas las presiones (como representantes en exclusiva de la Administración y enfrentados a todas las exigencias democráticas que puedan partir del centro), donde hay que buscar las razones de la cada vez más escasa disposición del profesorado serio y comprometido para asumir tan ingrato papel. Evidentemente, los incentivos económicos de por vida, la progresión hacia un cuerpo especializado y cerrado sobre sí mismo, no pueden buscar sino “seleccionar” para dicha competencia a los individuos menos identificados con el sentido democrático que puede reflejar un claustro y más proclives a guiarse por sus particulares intereses.

Seamos claros: si el “imprescindible protagonismo del profesorado” no se quiere reducir a puro halago retórico, tendrá que traducirse en una recuperación del “protagonismo” del claustro en todo el quehacer educativo: en la planificación y control de la gestión cotidiana de los centros.

3.- ¿DE QUÉ AUTONOMÍA HABLAMOS?

Según reza el texto presentado por el MEC, la autonomía de los centros es considerada como “principio básico de calidad” en la LOGSE, LOPEG y LOCE, que, a su vez, establecen mecanismos de control basados en la evaluación de los centros y del propio sistema educativo. Como el objetivo de la calidad es de obligada referencia en cualquier proyecto de reforma, también la nueva se propone ampliar ese factor fundamental que es la autonomía pedagógica, organizativa y de gestión económica.

Si, a lo largo del análisis de los distintos capítulos del documento, hemos denunciado la excesiva ambigüedad de los términos en que está redactado, en este caso los peligros que de ella se derivan tienen una gravedad extrema. Con la palabra autonomía se alude a una amalgama de propósitos de muy diferente significación.

La autonomía pedagógica, que atañe al proyecto educativo de cada centro, en principio hace referencia a la libertad razonable con que deben contar los centros y cada profesor para adaptar el currículo oficial a las particulares características del entorno social, al tipo de alumnado, etc. Sin

embargo, nadie ignora que, aquí y ahora, los proyectos educativos de centro sirven de cobertura a los centros privados para definir su “carácter propio”, el famoso “ideario”, como mecanismo de selección de su propio alumnado. Incluso en el sector público, por lo conocido dentro y fuera de nuestras fronteras, la adaptación “autónoma” al entorno cultural termina, con frecuencia, por crear verdaderos guetos, donde lo exigido y ofertado está en función de las “necesidades” y demandas, supuestamente diferentes, de un alumnado que, difícilmente, podrá salir del círculo infernal que los condena a una situación permanente de inferioridad.

Más graves pueden ser las consecuencias de una autonomía organizativa, tan limitada para los centros públicos (sometidos al dictado de la inspección en cuanto a grupos de alumnos, cupo de profesores, etc.), pero que los privados y concertados pueden utilizar de forma perversa para ofrecer aquellas opciones educativas (itinerarios, agrupaciones de alumnos, horas lectivas, etc.), que implican una directa selección del alumnado. En el capítulo que aborda la atención a la diversidad, frente al modelo de *itinerarios* prefijados de la LOCE, el nuevo borrador se decanta por una combinación de adaptaciones curriculares, desdobles de grupos, materias optativas y programas de diversificación. Pero, también para este modelo se requiere “un grado importante de autonomía de los centros docentes para que puedan organizar una oferta rica y diversificada de opciones y programas”, como se dice en el capítulo cuarto. Desgraciadamente, estas palabras no se diferencian mucho de las utilizadas por la denostada ley “popular” que, al permitir la libre oferta de itinerarios y la “especialización” de los centros, dejaba en manos de los centros privados un resorte decisivo para segregar al alumnado. Algo que, evidentemente, no estaría al alcance de la mayoría de los centros públicos, obligados por la inspección a garantizar la escolarización de todo tipo de alumnos; sobre todo, de aquéllos que no caben en el espacio escolar ofrecido por la red concertada, dispuesta a exigir cada vez mayores subvenciones públicas por el “servicio” prestado, pero celosa defensora de su carácter de empresa y de las prerrogativas que corresponden a la iniciativa privada.

En cuanto a la autonomía económica, de nuevo pone de manifiesto su diferente plasmación en ambas redes de enseñanza. En los centros públicos, la determinación de del presupuesto de acuerdo con los grupos de alumnos y cupo de profesores asignados por la Administración, deja a los centros un estrechísimo margen para decidir el destino de algunas partidas de gasto. En cambio, pese a que las subvenciones vienen siendo justificadas por la gratuidad que se ha de asegurar en todos los niveles obligatorios de la enseñanza (subvenciones hoy extendidas ya a los no obligatorios), las distintas administraciones educativas hacen la vista gorda y permiten a los centros privados buscarse fuentes de financiación “suplementarias”, muy efectivas para sostener una competencia desleal con la enseñanza pública.

La conclusión salta a la vista con sólo observar las mismas tablas comparativas, relativas al grado de autonomía, que ofrece el MEC en el anexo de datos estadísticos. Excepto en la elección de los libros de texto y métodos de enseñanza, los centros públicos de nuestro país carecen casi por completo de otras atribuciones (recursos financieros, contratación de profesorado, horas lectivas, etc.), a la zaga del resto de países. En ese aspecto queda mucho trecho por recorrer. Claro que estamos por la autonomía en la decisión de la formación de grupos, cupo de profesores necesarios, recursos materiales u organización del horario lectivo, aspectos todos en que la inflexibilidad administrativa es tajante y decisiva. Por el contrario, la permisiva autonomía que se otorga a los centros privados y concertados para diseñar su “producto” educativo, es un perverso instrumento de privilegio, discriminación y apoyo encubierto a la privatización y mercantilización del sistema educativo, tantas veces denunciado, sin que hasta ahora veamos el menor propósito de contención.

Una vez más, hemos de insistir en que la desigualdad (de condiciones de escolarización, de selección de alumnado y de oferta educativa: justo lo que significa la “autonomía” reivindicada por el sector privado y concertado) pervierte de raíz el resultado de cualquier medida educativa y determina aún mayores desequilibrios en el conjunto del sistema de enseñanza

En lo que atañe a los mecanismos de evaluación interna y externa, que el documento propone como contrapeso a la autonomía antes referida, poca o ninguna novedad se ofrece y menos aún la mínima fiabilidad sobre su eficacia. A lo largo del texto se plantean sólo dos pruebas diagnósticas (en cuarto de Primaria y segundo de Secundaria Obligatoria), y se rechazan las pruebas al final de etapa, que deberían cumplir el doble papel de homologar efectivamente las enseñanzas impartidas en las distintas redes de centros y de garantizar la consecución de los objetivos propuestos por el mismo sistema. Contradictoriamente con las razones aducidas con el pretexto de evitar cribas segregadoras y selectivas, se mantiene la Prueba de Acceso a la Universidad al final del proceso educativo general, para ejercer precisamente esa función criticada en anteriores momentos. Todos sabemos que la permisividad, o incluso la inducción, de las varias formas de “promoción automática”, en nada ayudan a los alumnos que, faltos de los conocimientos e instrumentos necesarios para su progreso educativo, se ven empujados al abandono temprano de la enseñanza o a titulaciones de escaso nivel formativo. Una vez más, posiciones de clara inspiración clasista se disfrazan de paternalista comprensión de las deficiencias, al parecer irremediables por el origen social de los alumnos, para justificar menores niveles de exigencia, que los condenan sin remisión a la segregación de por vida.

El sistema que no ejerce el control debido sobre el logro de los objetivos mínimos en cada etapa y nivel está ejerciendo un fraude educativo y social. Ninguno de los mecanismos descritos en el documento han demostrado eficacia en el pasado y no hay motivos para confiar en que la tengan en el futuro. Habrá que esperar al informe *PISA*, cada tres años, para que, desde fuera, nos bajen del pedestal de autocomplacencia en el que todos los proyectos de reforma educativa han preferido instalarse.

LIBROS

TODOS SOMOS DE EXTRANJA

Cuchillos de mudanza

SILVANO ANDRES DE LA MORENA

Ediciones del Cuatro de agosto, Colección días de perros,

Logroño, 2004, 61 Páginas.

En sus dos poemarios anteriores, Silvano Andrés de la Morena, (Cuevas de Ayllón, 1951) exploraba las relaciones del ser humano con la naturaleza y celebraba el paisaje de su Soria natal. Eran poemas para recrear la memoria y avivarla nombrando, a su justa luz, el cobijo del adobe y de la piedra, el roce de la hoz y de la azada, de la flor y del arroyo; miradas del pasado atravesadas por cierzos y solanos; por la belleza sonora de los conciertos que, entre la abrumadora soledad de esta zona junto al Duero, la propia naturaleza otorga. Tanto *Movimiento de traslación* como *Aquietando luz* subscribían el verso de Rilke: *la verdadera patria del hombre es su infancia*. Pues bien, no otra cosa viene a subrayar este *Cuchillos de mudanza*.

A primera vista el asunto de este nuevo libro es otro, pues justamente trata de los otros, esos otros que nos desafían con su proximidad y su extranjería. Pero estamos ante la expresión poética de un mismo yo, roto al nombrar las imágenes de la memoria y roto por igual al encarar la mirada del extranjero que nos interroga; del yo poético que en su subjetividad nombra y unifica lo que parece disperso, porque ante ese otro tan diferente se reconoce en una común pérdida: *Todos nos fuimos/ de la luz de la infancia*, dice aquí el poeta.

Cuchillos de mudanza habla de esos nuevos otros que tal vez sólo puedan ser vistos por quienes, como este poeta, mantienen viva la memoria de sus propias migraciones y muy en alto su conciencia de inmigrante a la vida urbana. Silvano Andrés de la Morena sabe que los nuevos inmigrantes que nos llegan, desde países tan lejanos que no sabemos localizar en los mapas, están

cambiando el perfil de las ciudades; pero como sabe que éstas ya cambiaron anteriormente con la llegada también masiva de los hombres del campo, y algo sabe él de estas mudanzas. Por eso, aunque esté hablando de los otros, lateralmente está hablando de esa parte de su infancia que sigue siendo extranjera en él. De este modo evidencia este poeta lo que hace tiempo señaló Julia Kristeva como imprescindible para reconocer al otro. Sólo reconociendo nuestra parte de extranjería -nos advertía ella-, sólo encarando lo que hay de extraño en nosotros, lo que no encuentra su sitio, reconoceremos al otro. El extranjero al mirarnos nos interpela y nos despierta esa porción de inocencia humana que es suelo y sueño arrebatado de la Edad Dorada. Por eso, como apuntara Samuel Beckett, y como recuerda Silvano Andrés de la Morena, todos somos de Extranja.

Cuchillos de mudanza no es, por tanto, un poemario descriptivo de la realidad de los inmigrantes. Es la expresión de un yo que mira y en la mirada del otro ve su disolución, su yo quebrado. De ahí que se repita constantemente el juego de las oposiciones entre ese tú y el yo: *que tú no soy negro; Mi tú/ tú yo*. Una oposición que se revela ineficaz y que persigue el mestizaje del ‘nosotros’ porque es común la soledad y el miedo:

Entraba en tus espejos/ y ya era otro,/ lejano de mí mismo./ Mirabas por mis ojos/ y tus fronteras corrieron hacia el agua, es el comienzo de un magnífico poema que celebra el ansiado encuentro: *Mestizos ya/ lejano de ti mismo/ entre sudores de espejos/ y ojos sin fronteras / empezaban a crecer/ otros nosotros.*

Podemos decir, entonces, que este libro evidencia la propia extranjería del que mira al extranjero. La del propio poeta, aferrándose a su patria-infancia, a una mismidad que se resquebraja en yoes *amojados*, dice él, que revelan sin lindes definidas sus espacios.

Por eso no hay un abismo conceptual entre este libro y los anteriores. El poeta nombra los mundos del yo y del tú con el mismo léxico y es justamente en ese uso del vocabulario rural donde se fija el puente que conecta ambas inmigraciones. Términos antiguos, que provocan tanto gozo en quien los oyó en la niñez (*candiles, bálago, cucharrena, barruntar, granzas...*) están magistralmente al servicio de expresar el dolor o el asombro de seres humanos procedentes de Marruecos o de La China.

Con esos mismos términos forma el poeta imágenes de conmovedora riqueza expresiva (*Por los caminos,/ llueven guijarros crudos/ contra tus llagas*) o largos poemas, como *Sueño lejano*, que son un hallazgo de síntesis lingüística para expresar la simultaneidad con que la conciencia percibe y organiza los objetos de la memoria y del presente. A fin de cuentas, en un mismo momento formamos parte de la celebración de una arcaica costumbre y hacemos uso de la más novedosa tecnología.

Silvano Andrés de la Morena, profesor de I.E.S. en Barcelona, que ha visto poblarse su aula con las miradas de los extranjeros, nos devuelve la suya en estos poemas que son puentes para atravesar dos ríos ciegos:

*El de la infancia
donde todos los dioses aplastan el barro de tus miembros.
El del imperio
que te deja el hábito amortizado hasta el desagüe de Caronte.*

Cuchillos de mudanza es un libro necesario para atravesar la ceguera que nos lleva a ver un enemigo en el otro. Para sabernos también *meursaults*. Y es, literariamente, una gozosa muestra de cómo se puede hacer poesía, de gran fuerza subjetiva, incorporando a la vez la crítica al mundo.

María Ángeles MAESO

HEMOS HECHO ESTE NÚMERO DE *CRISIS 2005*

En la redacción de los artículos firmados por el colectivo *BG*, dado el carácter abierto del mismo, han participado numerosas personas; en la elaboración y selección de artículos, corrección, diseño y elaboración de este “número 8” lo han hecho:

Paz Serrano
Fermín Rodríguez
Salustiano Martín
M^a Ángeles Maeso
M^a Ángeles Lázaro
Antonio Heras
Amparo Gómez
José Luis G^a Sigüero
Chomin Cunchillos

Crisis 2005 se distribuye gratis por correo electrónico, para recibirlo basta con hacernos llegar un mensaje por ese medio (importa menos el contenido que la dirección) a crisis@colectivobgracian.com; os incluiremos en nuestra lista y recibiréis tanto el boletín como las convocatorias y los documentos que haga el Colectivo. ***Crisis se puede consultar además en la página web del colectivo Baltasar Gracián: www.colectivobgracian.com***. Donde podéis encontrar, además, otros documentos del Colectivo *Baltasar Gracián*, así como de otros grupos o personas afines.