

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

Primeraparte

Febrero 2005

www.colectivobgracian.com

EDITORIAL

Entrevista con el MEC

Como informábamos en el editorial del número anterior, enviamos el documento “Recuperar la enseñanza pública es posible” a distintas instituciones y organismos relacionados con el mundo educativo, y, entre ellos, al Ministerio de Educación. Dos meses después, un asesor de la Secretaría de Estado nos respondió agradeciendo nuestra colaboración y emplazándonos para una reunión, que tuvo lugar el pasado día 18 de enero en Madrid.

En esa reunión, los representantes de las tres agrupaciones firmantes pudimos exponer con cierto detenimiento nuestras opiniones sobre el documento del MEC, *Una educación de calidad para todos y entre todos*. Allí fuimos informados de que era intención del Ministerio recibir a todas las agrupaciones que se hubieran dirigido a ellos, para conocer todas las opiniones que el mencionado texto suscitaba, y que éste era el marco en el que se encuadraba nuestra entrevista. Asimismo, se nos dijo que altos cargos del Ministerio se habían prodigado en conferencias y reuniones por todo el ámbito territorial español, para así ser accesibles a los distintos sectores sociales implicados en la enseñanza. También afirmaron que consideraban que el foro abierto en Internet era una buena herramienta para conocer las más diversas ideas de todo aquel que las quisiera publicar, que sólo se habían censurado documentos ofensivos, y que ninguna opinión se había visto recortada o eliminada; esto, a su juicio, mostraba a las claras la voluntad de conocer las opiniones de toda índole por parte de los responsables de la nueva reforma. Los representantes del Ministerio que nos recibieron manifestaron con rotundidad que esta reforma tendría muy en cuenta las opiniones del profesorado, pues tenían clara conciencia de que el éxito de la nueva ley dependía sobremanera de que diera satisfacción a las demandas de este sector del entramado educativo.

Sin embargo, los representantes de las tres organizaciones echábamos en falta algún mecanismo eficaz de consulta a los profesores; a nuestro juicio, era en los claustros, y no en charlas más o menos formales, o en Internet, donde se tenía que haber consultado al profesorado. Mecanismos para realizar la consulta en los claustros se podían haber creado. El hecho aducido por el Ministerio de que ya no tiene relación directa con los centros educativos, dado que las transferencias a las Comunidades Autónomas en materia de educación se han completado, nos parece una excusa más que una objeción, ni siquiera han encontrado el modo de hacer llegar a cada profesor un ejemplar del texto que nos ocupa, salvo en Ceuta y Melilla, que dependen directamente del MEC. A nuestro juicio, los resultados de las discusiones en los claustros podrían haber sido objetivables, en

SUMARIO:

EDITORIAL	1
ANTE LA NUEVA REFORMA:	
<i>El marco de la nueva propuesta de reforma educativa</i> (Fermín Rodríguez)	5
De la educación infantil a la secundaria: <i>La larga marcha hacia el fracaso escolar (críticas y proposiciones)</i> (Salustiano Martín)	11

alguna medida, si se hubiese establecido algún tipo de mecanismo pensado para ese fin, aunque éste hubiera sido abierto en sus planteamientos. Los medios desarrollados hasta ahora no garantizan de ningún modo el que se tengan en cuenta los criterios mayoritarios de los que se decidan a participar, y su objetividad siempre se podrá poner en cuestión. Los colectivos presentes hicimos notar, además, que la falta de estatuto que tenía la opinión del profesorado, canalizada por los modos de recogida de opinión en marcha, restaba fuerza al propio Ministerio cuando se tuviese que enfrentar a los poderes fácticos directamente implicados en la enseñanza. Hicimos sentir nuestro temor de que las consultas a organismos como la Iglesia, la patronal del sector o las Comunidades Autónomas, al realizarse éstas por vías más institucionales, tuviesen mayor peso que las de los docentes a la hora de ser tenidas en cuenta para la redacción final del proyecto de ley. Pensábamos que una ley orgánica no puede ser el producto de un proceso precipitado de debate y que aún había tiempo para realizar esas consultas que pedíamos, y así lo solicitamos. Si, como se nos aseguró, la conciencia del Ministerio de la necesidad de consultar al profesorado, y de tener en cuenta su opinión, es clara, ésta se ha de concretar articulando un proceso de consulta institucional al sector principal de los trabajadores de la enseñanza. Si este proceso no se realiza, asistiremos a otra reforma estéril en sus resultados, que sólo servirá para modificar aspectos formales, sin solucionar los enormes problemas que nos aquejan y sobrepasan.

La consulta no debería hacerse en términos parecidos a las cuestiones planteadas por el documento ministerial y que acompañan a cada uno de los apartados; son preguntas, éstas, que rodean los temas clave, los soslayan, y centran la discusión en aspectos marginales, incluso, a veces, planteando cuestiones sorprendentes por lo anecdóticas. Así, en ningún momento se plantea el principal problema que aqueja a la enseñanza pública en España: el de la existencia de una doble red de centros educativos, que es el factor que en la actualidad más fragmenta y deteriora el sistema público de enseñanza. La doble titularidad entre centros públicos y privados, y la existencia de la concertación, unida a otros mecanismos que hacen posibles las diferencias establecidas por cada una de las comunidades autónomas, o la falla cultural y educacional que produce el desigual reparto de la riqueza entre las familias, atentan contra la idea misma de un sistema público de enseñanza y, por tanto, exigen con toda evidencia que el Estado, en su papel de compensador de las desigualdades, opte por establecer mecanismos que atenúen dicha fragmentación, y ninguno mejor que el desarrollo de un sistema educativo público eficaz. Sin embargo, ni una sola de las preguntas propuestas por el Ministerio apunta hacia una solución del problema de la fragmentación, incluso es muy posible que se profundice la fractura con la muy probable extensión de las concertaciones a la etapa de Infantil. Sobre este tema no nos dio la sensación de que se pueda discutir, parece ser una decisión tomada desde “más arriba” del nivel de nuestros interlocutores, y, sin embargo, apareció a lo largo de toda la reunión como la pieza clave para solucionar los problemas que nos aquejan.

Lo mismo ocurrió al tratar el tema del estatuto de la asignatura de Religión: al ser la situación actual producto de unos acuerdos entre la Santa Sede y el Estado Español, que el Gobierno no se plantea denunciar, el asunto supera la instancia ministerial, y queda cerrada la única solución racional posible y enteramente satisfactoria: sacar las religiones confesionales fuera del ámbito escolar. Se seguirá, pues, para satisfacer las demandas de la Iglesia, manteniendo una situación generadora de problemas que, en el mejor de los casos, terminarán dirimiéndose en los tribunales, y todo ello por la falta de decisión política del gobierno a la hora de asumir sus responsabilidades.

Otro factor condicionante para la nueva ley serán las directrices europeas e internacionales sobre el modo como se debe estructurar la enseñanza en todos sus niveles, más pensadas para adelgazar los sectores públicos que para fortalecerlos. Sin embargo, España, a nuestro juicio, requiere una ley más a su medida: una que acabe con la doble red, que instaure una enseñanza pública de calidad para todos y que iguale por arriba los conocimientos de todos los ciudadanos españoles.

¿Hasta donde pueden llegar los redactores de la nueva reforma? ¿Qué puntos quedan fuera de su alcance? Es por esto por lo que echamos en falta algún mecanismo institucional de consulta al

profesorado, que pudiera servir al Ministerio de contrapeso a tantas fuerzas fácticas que operan en contra de mantener un sistema educativo público y eficaz; por lo que echamos en falta que no nos hayan pedido, con más decisión, nuestra colaboración, y por lo que echamos en falta, por qué no decirlo también, el que los sindicatos con mayor capacidad de convocatoria y mayores medios económicos, hubieran articulado un sistema de presión en defensa de uno de los ideales sociales que debieran iluminar su quehacer.

En lo referente a cuestiones más concretas de contenido, manifestamos nuestro desacuerdo con los análisis (demasiado optimistas) de la situación en que se encuentra la enseñanza pública en España, que han sido desmentidos por la publicación de los resultados del Informe Pisa 2003. Tampoco nos cuadraban los referidos al aumento de la población universitaria, en unos momentos en que la Universidad se queja de la falta de matrícula en la mayoría de las facultades y escuelas. En fin, donde más hincapié hicimos a la hora de centrar nuestras consideraciones fue en lo referente a la educación Infantil y Primaria, así como al Bachillerato.

Las tres organizaciones convocadas mantuvimos la opinión de que el texto muestra muy poca preocupación por la enseñanza infantil y primaria, y, más en concreto, por atajar el problema del fracaso escolar en estos niveles educativos. Aunque es cierto que se citan de pasada los principales temas, no se hace un análisis riguroso de la situación y, por tanto, no se prevén las medidas necesarias. A nuestro juicio, es en la Infantil donde se gestan las primeras desigualdades y, por eso precisamente, donde los poderes públicos debieran intervenir con mayor decisión. Luego, en la Primaria, las diferencias se van ahondando. El texto ministerial habla de este asunto, pero no lo relaciona, **en la práctica**, con el fracaso escolar en la ESO, dando la impresión de que éste no es un problema a solucionar, sino que sólo se trata de aprender a convivir con él. Nosotros creemos que el fracaso escolar no es una condena ni un destino, sino una situación que se puede superar a base de decisión política, presupuesto económico y planteamientos pedagógicos exigentes, que no condenen a los ciudadanos a tener una educación a medida y nivel de la clase social de la que proceden.

Respecto a lo que se dice sobre la Secundaria Obligatoria, las medidas que se proponen siguen la línea de las establecidas por la LOGSE; eso se deja notar tanto por el tipo de discurso que se establece, como por los mecanismos previstos para la solución de los problemas. La idea de un ahondamiento en los niveles de diversificación no nos parece, en principio, errónea (mientras se acuda a solucionar, al mismo tiempo, el fracaso escolar en origen), pero exigimos a las autoridades que establezcan los mecanismos necesarios para garantizar la libertad de elección de centro a quienes deseen que sus hijos asistan a la escuela pública y, a la vez, quieran que reciban una enseñanza de calidad, y para que no suceda, como ocurre ahora en muchas zonas y barrios, que los padres optan por la escolarización concertada forzados por el deterioro de la calidad de la enseñanza producido en la ESO en los centros públicos, porque en los centros concertados se selecciona al alumnado por los más diversos mecanismos, muchas veces ilegales. Tanto en la reunión que estamos comentando, como en otros foros de debate a los que hemos asistido, el Ministerio ha repetido hasta la saciedad que el alumnado se repartirá homogéneamente entre todos los centros sostenidos con fondos públicos; falta ver si hay decisión política para llevar adelante medidas eficaces en ese sentido.

Mayores preocupaciones nos producen las novedades que aparecen en lo referido al Bachillerato. El documento del MEC trata de justificar un aumento de las funciones de aquél, aumento que pone en peligro el mantenimiento del nivel académico que hasta ahora tiene, que es, además, mucho menor del que había en la modalidad establecida por la LGE (BUP y COU). Nuestra inquietud viene marcada por la idea que apunta el texto ministerial de, por un lado, ofrecer asignaturas más relacionadas con la Formación Profesional en su nivel superior y, por otro, disminuir el número de asignaturas obligatorias de modalidad. Lo que el texto dice, después de subrayar la idea de que el actual bachillerato sí sirve para posibilitar el acceso a la universidad, es que hay mucha desconexión entre la FP superior y los contenidos de las asignaturas que se deben estudiar: ¿significa esto que se propondrán asignaturas aligeradas de contenidos teóricos, diseñadas a medida de los que busquen caminos de aprendizaje menos escarpados? ¿o, simplemente, como se nos dijo, que la

optatividad será mayor entre las asignaturas ya existentes? Uno de los problemas que tiene el sistema educativo español es el proceso de adelgazamiento de contenidos, al que asistimos desde hace ya muchos años; si este proceso se ha visto más acentuado en la etapa pensada para los jóvenes entre 14 y 16 años, esperemos que ahora no se atente de manera definitiva contra la Secundaria Postobligatoria, único reducto que hay ahora en el sistema educativo público para recibir enseñanza de calidad. No estamos satisfechos con la situación actual (por ejemplo, la formación científica de los actuales bachilleres raya en lo lamentable), pero un paso más por este camino puede suponer un salto cualitativo hacia la debacle.

Propusimos dos medidas concretas: 1^a) que se abriera un camino reglado entre la FP de grado medio y la superior, que se concibiera el Bachillerato como un camino hacia la universidad, y que, en todo caso, se procurara hacer de estos estudios una buena preparación para quienes los precisen para completar su formación personal y adquirir competencias intelectuales que les permitan proseguir cualquier vía de formación personal que decidan; 2^a) que se ampliase la duración de este nivel educativo un año, sin que ello significase una prolongación de la edad de escolarización en los institutos.

Respecto al tema de la situación del profesorado, manifestamos una vez más la preocupación que nos produce que el anunciado Estatuto se deje para después de la ley, en lugar de desarrollarse paralelamente a ella. Este tema es una laguna pendiente de la administración desde hace demasiados años y del que no tenemos noticias de su grado de preparación.

Y respecto a la organización de los centros y su funcionamiento democrático, pedimos que se vuelva a considerar a las direcciones de éstos como representantes de los profesores, en lugar de ser, como ahora lo son, representantes de la administración; que el peso en su elección competa en mayor medida a los claustros, y que, a estos últimos, se les devuelvan las atribuciones sustraídas en cada una de las reformas legales realizadas en los últimos años y en las normativas que las han desarrollado. La prueba de que se quiere contar con los profesores, y de que se confía en ellos, sería el cumplimiento de lo que desde aquí solicitamos.

El texto del ministerio, a nuestro juicio, no ha abierto un verdadero debate: ha sido poco discutido en los centros y el profesorado lo ha ignorado en gran medida, a pesar del malestar generalizado que se manifiesta en conversaciones informales sobre la situación de la enseñanza. Este hecho debería hacer reflexionar a las autoridades académicas sobre el acierto de las medidas tomadas a la hora de fomentar el debate. Una ley orgánica no se puede hacer cada año, ni en cada legislatura; la historia de la LOCE es un buen ejemplo de ello. Si queremos establecer un marco legislativo duradero, éste debe hacerse en base a una solución racional de los problemas y no en base a un consenso con los múltiples poderes fácticos, que, ya se sabe, no se preocupan del buen funcionamiento de la enseñanza pública o, incluso, están interesados en su deterioro.

* * *

En la primera parte de este boletín publicamos los dos primeros artículos de reflexión y análisis sobre los primeros epígrafes del documento del MEC. En la segunda parte incluiremos otros tres artículos en los que nos referiremos específicamente al Bachillerato, a la educación en valores y a la situación del profesorado.

Es nuestra intención, desde este número, el contribuir a un debate que pueda generar una reforma educativa que afronte los, a nuestro juicio, verdaderos problemas de la enseñanza. El ministerio no debiera entender que la crítica rigurosa es una crítica a olvidar por radical. Radicalidad (ir a la raíz) es lo que precisa nuestro sistema educativo: radicalidad en los análisis y radicalidad en las medidas que se han de tomar para cambiar el curso de los acontecimientos. Una enseñanza pública y de calidad es posible, siempre será posible: la condición necesaria es la decisión política de realizarla; la condición suficiente ya es un tema más complejo, pero no parece caber en la línea de adelgazamiento y privatización a que se ven sometidos los sistemas educativos del primer mundo.

ANTE LA NUEVA REFORMA

El marco de la nueva propuesta de reforma educativa

Fermín RODRÍGUEZ

1.- ¿UN PROYECTO DE MEJORA Y PROGRESO?

Los datos nada halagüeños sobre la calidad y resultados del sistema educativo español, aportados por recientes informes como los de *Pisa 2003* y *España en la Europa de los 25*, no pueden por menos que incidir en el debate iniciado en torno a las nuevas propuestas del Ministerio de Educación. De una parte, contradicen el optimista discurso presente en la Introducción del documento ministerial, que pretende situarse en continuidad con los supuestos logros de las anteriores reformas, limitando su propio alcance a retoques menores de la “popular” LOCE, la recuperación de algunos referentes ideológicos de la antigua LOGSE y a la inevitable adaptación que, según dicen, exigen los permanentes cambios económicos y sociales. De otra, la invocación de los objetivos marcados por la Unión Europea para 2010 que, en un principio, era una simple justificación de la nueva iniciativa reformadora, puede cobrar ahora un papel más determinante en la precisión de las propuestas en su articulado último. Si no hay más remedio que reconocer que los deberes no estaban tan bien hechos como se presumía, si resulta que las distancias con los países destacados en vez de acortarse se alargan, parece obligado que, por encima del “libre” debate doméstico, las medidas finalmente adoptadas tengan más en cuenta los consejos de las instituciones internacionales que son las que, en definitiva, ponen la nota.

No cabe, sin embargo, hacerse demasiadas ilusiones sobre el carácter de esa mayor intervención y fiscalización externa, o la dirección que pueden tomar las presiones hacia un cierto consenso entre gobierno y oposición en torno a las líneas fundamentales de actuación. De momento, y sin el más mínimo sonrojo, dirigentes políticos y “expertos” educativos de fuera y de dentro se han apresurado a desviar sus propias responsabilidades hacia el chivo expiatorio más a mano, el profesorado: su “deficiente formación”, sus “rígidos y obsoletos” métodos, su falta de “adecuación” a los nuevos tiempos, etc, explicarían el bajo nivel alcanzado por nuestros alumnos. Esta ausencia de la más elemental autocrítica y seriedad en el análisis de los resultados y sus causas nos previene acerca de una más que probable huida hacia delante. Quienes han detentado la responsabilidad política de lo que se ha hecho y se ha dejado de hacer en la enseñanza en las últimas dos décadas no parecen dispuestos a cuestionar su propia gestión ni a enfrentar los problemas estructurales que afectan a la configuración del sistema educativo español, como producto directo de las sucesivas políticas implementadas. Nuestro sistema presenta hoy un elevado grado de fragmentación por el desarrollo de redes diferenciadas y la división autonómica; sufre las nefastas secuelas de la implantación llevada a cabo de la LOGSE y su particular manera de entender la comprensividad/diversidad, en buena parte responsable del rápido deterioro de la enseñanza pública; se ve sometido a un desbocado proceso de privatización que agravó el impulso reaccionario de la LOCE y difícilmente podrá ser atajado con medidas tan parciales y poco sustantivas como las que ahora se proponen.

El mismo documento, en sus preámbulos y declaración de intenciones, nos ofrece suficientes indicios de los limitados propósitos que lo animan. Según la referencia que la Sra. Ministra hace en el Prólogo (y elemento recurrente en todos los actos de presentación del documento), los objetivos propuestos por la Unión Europea para el 2010 constituyen el horizonte en el que debe situarse el nuevo esfuerzo reformador. De forma mimética, no hace sino repetir los vigentes tópicos neoliberales, inspirados por las fuerzas económico-políticas que actúan detrás de la UE, y cuya

traducción, bastante más prosaica de lo que aparentan, conocemos y hemos analizado en anteriores artículos. Hablan de buscar mayor *eficacia* de los sistemas educativos (es decir, mayor supeditación a los intereses competitivos de la “economía de mercado”); de desarrollar *entornos de aprendizaje abiertos al mundo exterior* (porque, en nombre del mercado laboral y las nuevas tecnologías, se cuestiona el mantenimiento de los actuales espacios educativos y sus funciones); de lograr una mayor *cohesión social* y promover una *ciudadanía activa* (ahora función prioritaria de la escuela frente a la obsoleta “transmisión de conocimientos”), lo que exige plantear una estrategia común en la educación en determinados “valores” (acordes con el sistema económico y político triunfante) e introducir la idea de una *formación a lo largo de toda la vida*, descargando así sobre los individuos, pretendidamente autónomos y ante iguales oportunidades, la responsabilidad de su propia formación y eventual *empleabilidad*.

Cuando el documento quiere entrar en mayor concreción, afirma que el reto planteado al sistema educativo español es el de aproximar sus *tasas de titulación* (que no grado de conocimientos y formación), a los ambiciosos objetivos planteados por la UE para 2010: alcanzar tasas del 90% con el Graduado de ESO, 85% con estudios secundarios postobligatorios y 50% con titulación superior. Unas metas lejanas respecto a la situación presente, pero bastante más asequibles, si tenemos en cuenta que las directrices de la UE, más que proponerse una mayor formación para mayores porcentajes de ciudadanos, promueve en todas partes las rebajas de *titulación*. Por ejemplo: la discusión sobre el creciente fracaso escolar en la enseñanza básica se orienta hacia la redefinición, es decir, disminución de los “objetivos mínimos” (política ya avanzada en la Comunidad de Madrid); la enseñanza postobligatoria centra su esfuerzo en desviar al mayor porcentaje posible hacia la formación profesional de grado medio, de muy limitada y circunstancial capacitación; las titulaciones “superiores”, tanto de la formación profesional como de las licenciaturas universitarias (reducidas al nivel de las antiguas diplomaturas) dejarán en manos de una pequeña elite económico-cultural los costosos cursos de postgrado y masters, únicos títulos que van a ser considerados como verdadera formación superior en el mercado laboral.

En esa misma perspectiva se sitúa la reciente reforma francesa del ministro François Fillon, que está provocando una seria contestación social y académica. Sospechamos que, por idénticos procedimientos, la reforma educativa de Bush en EEUU, implantada en el 2002, ha obtenido en un solo año el “espectacular” descenso del fracaso escolar de un 13%, que en algunos estados se ha llegado a rebajar en un 18% e incluso en un 30%. Logros “milagrosos” perfectamente comprensibles, si tenemos en cuenta que dicha reforma penaliza en los presupuestos a los centros con peores resultados y a los profesores cuyos alumnos obtengan mayor número de suspensos. Claro está que dicho “éxito”, tan fácil de alcanzar con la presión hacia el maquillaje de los resultados o a la simple bajada del listón, no se ve corroborado en el *Informe Pisa 2003* que, al ser elaborado mediante pruebas homologadoras de conocimientos y capacidades, sitúa la media lograda por EEUU en el puesto 27 de los 39 países considerados.

Puede que, por el camino marcado, no estemos tan lejos de alcanzar éxitos semejantes en nuestro sistema educativo. No se trata de gratuitos y maliciosos prejuicios, pues hay sobrados fundamentos para la sospecha.

2.- ¿DE DÓNDE PARTIMOS? LOS DATOS ESTADÍSTICOS

Con la abundante información que tienen las distintas administraciones en sus manos, cabría exigir un mayor cuidado y rigor a la hora de manejar estadísticas e interpretar los fenómenos en ellas representados. Si, por el contrario, aquéllas se empeñan en “demostrar” las conclusiones previamente decididas, dejando de lado todo escrúpulo, nunca faltarán datos, cogidos a la ligera de aquí y allá, que puedan ser utilizados para avalar las propias posiciones. En los seleccionados por el equipo que ha redactado el “Libro Verde” del MEC se manifiesta un uso sesgado de la estadística, no sólo por lo que se recoge y lo que se olvida, sino por comparar lo no comparable, obviando qué tipo de cohortes de población se tienen en consideración en cada caso o los sistemas educativos de referencia.

Por ejemplo, en modo alguno puede deducirse –como hace el documento- una mejora de los resultados obtenidos en la Primaria comparando los índices de fracaso actuales, en una etapa de seis cursos y finalización a los 12 años, con los de la anterior EGB, que abarcaba ocho cursos y terminaba –si no había repeticiones de curso- a los 14 años. Es evidente que, si ponemos como referencia la totalidad de la población, conforme nos situemos en una edad más avanzada de la misma cohorte y en un nivel superior de formación y exigencia, irá aumentando el porcentaje de quienes –por influencia de distintos factores sociales, peripecias individuales y desigualdades producidas en el trayecto académico- no logran los mismo objetivos, de no mediar mecanismos correctores en todos los ámbitos. De igual manera, habrá que dar alguna explicación del salto negativo, superior al normal influjo de los factores antes señalados, reflejado en las tasas de idoneidad (porcentaje de alumnos que están en el curso que les corresponde por edad) entre Primaria y la ESO, sobre todo, en relación al segundo ciclo de ésta. Probablemente algo tengan que ver los mecanismos de “promoción automática” inducidos en aquella etapa y en el primer ciclo de la Secundaria Obligatoria.

En el mismo sentido, es preciso señalar que el aumento ininterrumpido de la demanda educativa, traducido en el acceso masivo a las Enseñanzas Medias y a la Universidad desde los años 60 hasta finales de los 90, es un hecho incontestable, pero lo es también la inflexión que se produce justo con la culminación del desarrollo generalizado de la LOGSE y no se recoge en ninguna de las tablas ofrecidas. Tal vez era un objetivo pretendido, puesto que algunos se felicitan de que así sea, pero el retroceso en cotas de formación no debería camuflarse en una maraña de datos que quieren darnos la impresión de lo contrario. Por ejemplo, no se pueden considerar en el mismo plano (para ilustrar la continuidad del supuesto progreso educativo derivado de las sucesivas reformas) el índice de titulación actual en la ESO y los de BUP y FP de las cohortes que hoy tienen entre 25 y 34 años que, como es obvio, lograron su titulación en el anterior sistema. Ni debería pasar desapercibido que el incremento en casi 10 puntos de los que completan la Secundaria Postobligatoria entre 1992 y 1997 (en su mayoría dentro del antiguo BUP), pasa a ser de sólo 1,6 en los cinco años siguientes (entre 1997 y 2002), con el nuevo Bachillerato y FP. Y que, pese al importante aumento de ésta última en su nivel de menor cualificación (ciclos formativos de grado medio), el porcentaje de jóvenes de 20 a 24 años que han completado algún nivel de Secundaria Postobligatoria (63,4%) nos sitúa a la cola de la Europa de los 25, sólo por delante de Malta y Portugal.

Tampoco es serio el dato triunfalista, sin más acotación, de que las titulaciones universitarias se han duplicado en dos décadas, obviando el hecho de que han pasado a tener esa consideración estudios que antes no la tenían (Magisterio, nuevas diplomaturas,...). Pero resulta aún más extraño que no se aluda a los datos que nos apuntan un descenso continuado desde finales de los 90 del número de universitarios y del porcentaje de alumnos que, al terminar Bachillerato (por cierto, con predominio de las opciones “más fáciles”), se presentan a la PAU, con una creciente desproporción entre los que llegan a ella procedentes de la privada y de la pública.

Como podemos apreciar, se puede dirigir la mirada a datos muy diferentes y extraer conclusiones igualmente divergentes. Pero ocultar o embellecer la realidad sobre la que se pretende actuar para introducir “mejoras”, supone, de antemano, no sólo un engaño peor o mejor intencionado, sino las bases ciertas del próximo fracaso, desde ahora anunciado.

3.- EL LEITMOTIV DE LA “CALIDAD”

Aparte de los motivos generales aludidos al principio, la novedad de las propuestas que el actual MEC ofrece para debate estriba, según los redactores del documento, en dos objetivos fundamentales: lograr mayores cotas de calidad y equidad, como principios indisociables, y hacer que esa mejora sea fruto de un esfuerzo compartido por todas las instancias sociales (“calidad para todos y entre todos” es el eslogan).

Una primera perplejidad nos suscita el entusiástico empeño en demostrar un hilo conductor de creciente calidad en nuestro sistema educativo, apoyándose en las alusiones que a ella hacen las

sucesivas leyes educativas, sin descender al análisis y evaluación de los resultados efectivos. Tanto más cuando en todos los momentos reformadores, de treinta años a esta parte, aparece como constante, incluso teorizada, una presunta incompatibilidad entre las exigencias democráticas de acceso a la educación y la debida garantía de calidad para todos.

En todo caso, nos permitimos una lectura diferente de lo aportado por las reformas aludidas en el texto y su contribución al presente estado de cosas:

Ya la misma LGE de 1970, que tuvo que dar cauce obligado al salto cuantitativo en la demanda educativa de una sociedad en acelerado desarrollo, puso especial empeño en articular medidas restrictivas (acortamiento de la enseñanza secundaria, desviación de alumnos hacia una devaluada formación profesional) y selectivas (prueba de acceso a la universidad y “*numerus clausus*” en determinadas facultades).

Por más que se nos haya querido presentar la LODE como la ley de la “*democratización*” del derecho a la educación, su real alcance fue el de dar carta de naturaleza legal a la doble red “*pública*” (estatal y concertada) y, a través de las subvenciones y el reconocimiento a la “*libertad de enseñanza*” –entendida como “*libre elección de centro*”–, garantizar la continuidad de los intereses privados y confesionales, heredados del régimen anterior. Parecida suerte ha corrido la “*democratización*” de los centros, no sólo en los centros privados (donde ninguna formalidad impide al empresario-director imponer su santa voluntad), sino también en los públicos, donde los “*consejos escolares*” han logrado anular la efectiva participación de cada uno de los componentes de la llamada “*comunidad escolar*” en los ámbitos de su específica incumbencia, sobre todo, privando de toda función efectiva a los claustros de profesores.

La LOGSE dedicó el Título IV a lo que denominaba “*factores de calidad*”. Pero, aparte de que los resultados reflejados en el anterior y el nuevo *Informe Pisa* no han hecho sino levantar acta internacional de la situación degradada, que los profesionales de la educación hemos venido constatando y denunciando día a día, ninguno de los factores allí mencionados han tenido mayor virtualidad. La formación del profesorado, tras reducirla a mera “*formalidad*” meritocrática, resulta que, según afirman ahora, al cabo de tanto tiempo sigue siendo “*la*” asignatura pendiente (¿?). Los recursos que decían “*imprescindibles*” para llevar a cabo las supuestas bondades de las reformas, cada vez se han visto más reducidos (ausencia de ley de financiación, descenso del % del PIB para educación,...). Las medidas propugnadas para “*refuerzo de la dirección, la orientación, la inspección y evaluación del sistema*”, que sepamos, sólo han servido para la autojustificación del propio sistema y de su entramado burocrático que, persistiendo con contumacia en los errores, ha puesto todo su celo en la presión sobre centros y profesores para el cumplimiento formal de los objetivos “*políticamente correctos*”, soslayando los problemas y el fracaso real.

Gracias a la LOPEG, y sus numerosísimas medidas de “*modernización y mejora*” de la gestión educativa, se reforzó la autonomía de los centros para favorecer la oferta diferenciada y competitiva que necesitan los actuales procesos de privatización y creación de “*mercados educativos*”, se inició el camino de la “*profesionalización*” de los equipos directivos, cada vez más alejados de todo control democrático desde los claustros de profesores (prácticamente desaparecidos) y la comunidad escolar.

En cuanto a la LOCE, que hizo especial uso y abuso del término “*calidad*” para justificar la introducción de mayor desigualdad en el sistema educativo, se ve criticada en el nuevo documento por divergencias nominalistas con los planteamientos de la anterior LOGSE, que poco tienen que ver con lo que una y otra ley impulsan en la realidad. Al parecer, su pecado consistiría en insistir más en la adquisición de conocimientos que en la de habilidades y actitudes (¿?), o en subrayar el esfuerzo exclusivo del alumno (¿?), cuando ambas leyes favorecen la simple titulación básica con menor nivel de conocimientos y formación, así como los mecanismos de segregación/selección del alumnado que achacan el fracaso o reducción generalizada de expectativas a la exclusiva y “*libre*” decisión de los alumnos, “*naturalmente*” diversos.

Frente a esa valoración excesivamente benévola de los resultados obtenidos por las diferentes reformas, que hace el documento, la experiencia contrastada en las aulas, los índices reales de fracaso y abandono, la deriva de los flujos de alumnos a los distintos niveles de formación, nos muestran un panorama muy diferente. Si las anteriores trabas selectivas no fueron capaces de impedir un acceso creciente y masivo a las Enseñanzas Medias y a la Universidad, con la implantación generalizada de la LOGSE y las posteriores medidas parciales introducidas por el gobierno del PP, se ha logrado un verdadero punto de inflexión: el acelerado descenso de los niveles de exigencia y formación (particularmente en el sector público) deja a un número cada vez mayor de alumnos sin posibilidad de continuar su formación en niveles superiores, tal como se refleja en el desagüe hacia salidas de menor cualificación, en el enflaquecimiento de los bachilleratos (sobre todo, de ciencias), en el decreciente acceso a la universidad, sobre todo, a las carreras más exigentes. Un proceso general de descualificación que, por cierto, es celebrado por unos y otros como progreso y “dignificación” de la formación profesional (tan escuálida y eventual, que obligará a la “formación a lo largo de toda la vida”). Y todo ello en beneficio directo de un acelerado avance hacia la privatización del sistema educativo, porque la degradación de los cauces ofrecidos por la enseñanza pública empuja a familias y alumnos que mantienen cierto nivel de expectativas al sector privado, retroalimentando así la dinámica de segregación y desigualdad crecientes.

4.- ¿MAYOR EQUIDAD?

Pese al varapalo recibido con los resultados reflejados en el *Informe Pisa*, los responsables de la educación se aferran al dato “positivo” sobre el grado de *equidad* que atribuyen al sistema educativo español. Se olvidan de aclarar que ese indicador sólo manifiesta la desviación sobre la media del país considerado y en nuestro caso no es muy acusada, entre otras cosas, porque ofrecemos los menores porcentajes de alumnos situados en los niveles de excelencia. Es decir, una interpretación más atenta puede apuntar hacia un fenómeno menos complaciente, pero cercano a lo que venimos observando en las aulas: la “igualación” es por abajo.

En todo caso, los propósitos declarados en el documento ministerial de lograr mayores cotas de equidad quedarán, con toda probabilidad, en agua de borrajas, mientras se mantengan “olvidos” fundamentales en su punto de partida, que condicionarán el resultado efectivo de cualquiera de las medidas anunciadas.

En primer lugar, se ignora la fragmentación alcanzada por nuestro sistema educativo, no sólo por la existencia de redes cada vez más diferenciadas por el tipo de alumnos que escolarizan y los sectores sociales predominantes en cada centro, sino también por la división autonómica que está profundizando las desigualdades entre los ciudadanos de un mismo Estado respecto al derecho democrático y común a la educación. Es más, en el texto se llega a enaltecer “*la libertad de elección como derecho y la pluralidad como valor*” (expresión que aplaudiría la derecha neoliberal), reiterando el apoyo a un tipo de autonomía de los centros, que no puede sino configurar un marco de ofertas y demandas educativas cada vez más dispares.

En segundo lugar, la infravaloración y ocultamiento del fracaso escolar (y, sobre todo, su escandaloso reparto social), nos pone sobreaviso de que no se está pensando en poner remedio eficaz a los problemas fundamentales que aquejan a nuestro sistema educativo. No hay objetivos creíbles ni superación de las carencias, si no se parte de un diagnóstico preciso de la realidad. El minucioso estudio que realizó nuestro Colectivo sobre el fracaso escolar al final de la ESO en la Comunidad de Madrid, su distribución entre las redes pública y privada, y por zonas con diferentes niveles de renta, nos ofrecía un espectro mucho más inquietante de lo que las autoridades académicas pretenden transmitir. Los índices de fracaso superiores al 35% en gran parte de los centros públicos de las zonas de la periferia de Madrid y de las grandes poblaciones obreras (algunos centros superan ampliamente el 50%), niegan de raíz todo optimismo y exigen medidas más serias de las que contempla el “Libro Verde” presentado a debate.

Finalmente, la renuncia a todo mecanismo de control y garantía sobre los objetivos propuestos en cada etapa y nivel de enseñanza, dice mucho acerca del tipo de “equidad” que puede proporcionar el sistema. Efectivamente, la ausencia de pruebas generales al final de cada etapa, con carácter diagnóstico y homologador, permite y fomenta -como ya está sucediendo- un amplio margen de divergencia en cuanto a los niveles formativos alcanzados en las distintas redes y centros, limitando, en consecuencia, las oportunidades reales de muchos alumnos para continuar sus estudios y cualificación. Curiosamente, y contra todos los principios aplicados en el largo trayecto que termina con la Secundaria postobligatoria, se mantiene la prueba selectiva final en la puerta que da acceso a la universidad. ¿Qué coherencia hay detrás?

Una sincera preocupación por la equidad debería dirigir todos los esfuerzos a asegurar las mismas condiciones de calidad (equipamiento, recursos humanos, etc.) en todos los centros educativos de cualquier comunidad, zona o localidad; aportando más medios donde existe mayor necesidad, dentro de una orientación compensatoria de las desigualdades de origen. Así podríamos hablar, si no de la imposible igualdad de oportunidades en nuestra sociedad, al menos de un empeño real de los poderes públicos por garantizar a todos los ciudadanos igual derecho a la educación.

5.- RESPONSABILIDAD Y ESFUERZO COMPARTIDO

Partiendo de la crítica al eje ideológico de la LOCE, centrado, al parecer, en el esfuerzo personal del alumno, en la diversidad de sus opciones y logros individuales (propio del concepto liberal que hace al individuo responsable único de su destino), las nuevas Propuestas toman como bandera la corresponsabilidad de todos los agentes inmiscuidos en la labor educativa. Encomiable propósito si, más allá de generalidades y buenos deseos, se descendiera a la definición de los compromisos concretos de las partes en presencia.

En lo que a las familias respecta, sería deseable que todas se preocuparan por la evolución de sus hijos en los estudios, colaborasen con ellos y con el centro en la tarea educativa de forma cotidiana, les ayudaran a crearse hábitos de trabajo y disciplina, y un largo etcétera, que depende más de las condiciones laborales, sociales y culturales que de los requerimientos –nada nuevos, por otra parte- que puedan presentarles profesores y autoridades educativas. Alguna mayor eficacia se obtendría con la exigencia de responsabilidades subsidiarias precisas en casos de absentismo o de situaciones que requieren apoyos extraescolares, de imposible éxito sin la implicación tutelar de quienes pueden y deben ejercerla por el compromiso familiar o social contraído. Por lo demás, sobran las reiteradas invitaciones a los padres para una mayor participación orgánica en la orientación, planificación y programación del conjunto de la actividad educativa que debe desarrollarse en los centros escolares, puesto que las decisiones en este ámbito competen a los poderes públicos -como responsables y garantes de la educación de los ciudadanos-, a los docentes - como profesionales de la enseñanza- y, en todo caso, a las organizaciones ciudadanas levantadas para defender intereses sociales generales, en este caso, para exigir y controlar la satisfacción del derecho a la educación a todos reconocido.

Las pretendidas “responsabilidades compartidas” en modo alguno pueden convertirse en una difusa pantalla que oculte las principales y determinantes que conciernen a las administraciones públicas (gobierno central, consejerías autonómicas, municipios,...). Tienen cargo oficial, nombre y apellidos quienes hacen las leyes, así como los decretos, órdenes y orientaciones que las desarrollan; quienes fijan los contenidos de las enseñanzas y determinan presupuestos, recursos y prioridades; quienes designan personas y competencias, a la vez que disponen de mecanismos, como los servicios de inspección, para el cumplimiento o no de las medidas decretadas, su interpretación y plasmación concreta.

Por supuesto, que el protagonista último del quehacer cotidiano en el aula es el profesor. Pero su labor ha de desempeñarla en el marco del sistema que le es dado, dentro de los currículos prescritos, con los medios –o falta de ellos- que ponen a su disposición, con el número de grupos y

de alumnos, más o menos “diversos”, que le asignan, en unas condiciones para la docencia a menudo insoportables, bajo presiones sociales muy variadas y las más concretas de padres, directores e inspectores, con frecuencia más interesados en salvar las propias apariencias que en resolver los problemas y garantizar una enseñanza de calidad. De ningún modo es admisible la cínica demagogia de que hacen gala responsables políticos y sociales del actual proceso destructivo de la enseñanza - particularmente del sector público-, al apuntar como “culpable” precisamente al profesorado que, junto con los alumnos, ha sufrido de forma más directa las consecuencias de tanto desvarío reformador.

Tras la sucesión de experiencias, unas más cercanas que otras, de un proceso continuado de deterioro en el sistema público de enseñanza, es imprescindible que los nuevos responsables de la política educativa abandonen la retórica y los ejercicios de prestidigitación, si aspiran a tener alguna credibilidad. Para tomarlos en serio, como mínimo deberían partir de una consideración realista de la situación presente y encarar con la valentía necesaria los problemas de mayor calado, sin desviar las responsabilidades de anteriores gestores y las que ahora les toca asumir hacia todas y a ninguna parte.

ANTE LA NUEVA REFORMA

De la educación infantil a la secundaria: la larga marcha hacia el fracaso escolar (críticas y proposiciones)

Salustiano MARTÍN

1. EDUCACIÓN INFANTIL:

El primer apartado cronológico del documento del MEC se titula “La educación temprana y la prevención de las desigualdades”. Sin embargo, casi nada de lo que expone cumple con lo que promete: de la educación temprana, apenas se dice en qué consiste; de la prevención de las desigualdades, nada nos avisa del modo en que habría de hacerse ni cuándo. La Educación Infantil es “una etapa fundamental para el desarrollo”, dice el primer epígrafe, pero no ofrece sino generalizaciones sin sustancia: no entra a identificar qué hacer, qué currículo sería el adecuado o cómo se podrían prevenir las desigualdades. En fin, el segundo ciclo (de 3 a 6 años) sólo es mencionado en las propuestas finales: para asegurarnos que su currículo “deberá incorporar la aproximación a la lecto-escritura, a una lengua extranjera y al uso del ordenador”, pero no se nos explica en qué consiste la “aproximación” o qué sentido tiene que, antes de tener un vocabulario suficiente y la capacidad de leer en la propia lengua, se pretenda enseñar una lengua extranjera y el uso del ordenador (las tres propuestas aparecen amalgamadas, como si fueran la misma).

Lo primero que hay que hacer es estudiar, desde muy temprano, la situación de los niños (derivada del tipo de familia: clase social, nivel económico, capital cultural) en cuanto a vocabulario y actitudes, porque unos tienen un vocabulario más extenso que otros, y algunos un vocabulario mínimo. Esas diferencias deben ser atajadas trabajando más intensamente, desde el primer ciclo, con los niños que tengan un vocabulario menos extenso, sobre todo en los aspectos en que se produzca el desfase. Luego, hay que comprobar la situación al término de ese ciclo (3 años), realizando sesiones de recuperación de los niños que estén por debajo de la media en cuanto a vocabulario, lectura y escritura, a medida que se avance desde los 3 años, para que lleguen todos a los 6 en situación de aprovechar la primaria desde el principio. Se trata de trabajar para la igualación por arriba (en el nivel de los mejores resultados posibles) de aquellos que estén por debajo (en cuanto a vocabulario), y de hacer lo mismo año tras año. Conseguir que el vocabulario y la capacidad para aprender a leer y

escribir (y el propio conocimiento de estas destrezas intelectuales) no sean causa de un futuro desfase cognitivo.

Prevenir en la Educación Infantil el fracaso posterior requiere una política educativa concreta: requiere “mayores exigencias”. La escolarización sola no resuelve nada si no se trabaja (a partir de una voluntad política realmente determinada a conseguir lo que se propone) con la debida capacidad, y con una teoría y una práctica que sean las adecuadas para lo que se quiere conseguir: incidir verdaderamente allí donde se producen las diferencias reales de conocimientos y capacidades. En el ciclo de cero a tres años, el aprendizaje de un amplio vocabulario activo hará posible limar las diferencias con los niños procedentes de medios culturales más altos. Es preciso fijar los objetivos curriculares del ciclo 3-6; eso incluye la identificación precisa de lo que es fundamental: el vocabulario activo concreto para cada curso, los niveles de lectura y escritura para cada curso. El documento del MEC apenas señala nada en este sentido: teniendo en cuenta las diferencias familiares, a los 6 años habrá ya fuertes desajustes en los conocimientos de vocabulario, lectura y escritura de los diferentes niños (que proceden de diferentes orígenes sociales). ¿No se da cuenta el MEC de que así comienza a fraguarse el fracaso escolar futuro?

Se habla de “diversos ritmos de desarrollo” y de “un currículo abierto y flexible”. Es un error. Eso servirá, no para limar las diferencias, sino para acentuarlas. No se pueden identificar desde el principio (no es, incluso, deseable en ningún momento de la enseñanza obligatoria) líneas curriculares diferentes: las diferencias de currículo tienden a cristalizar las diferencias de origen sociocultural, y a marcar a los alumnos de año en año, acentuando cada vez más la separación de conocimientos respecto de los demás compañeros. **Si un niño va más despacio** (probablemente porque ha partido desde más atrás o porque tiene menos estímulos culturales en su familia), **lo que hay que hacer es trabajar más intensamente con él. Todos deben avanzar con las menores diferencias de conocimientos y capacidades (vocabulario, lectura, escritura, etc.) posibles.** Por eso, el currículo de cero a tres años debe incluir el vocabulario, fijado desde la amplitud de los niños más despiertos y motivados, dado un origen social más estimulante culturalmente: todos deben aprender el manejo de las palabras *suficientes* para que no se produzcan desfases entre ellos (en el siguiente ciclo) debidos al origen familiar y sociocultural.

Apostillas a las propuestas del MEC

1.1: “Tendrá carácter voluntario”: El ciclo de 3 a 6 años debiera ser obligatorio; si no, el comienzo de la primaria verá ya diferencias muy importantes de capacidad intelectual (de vocabulario, lectura, escritura) muy difíciles de contrarrestar en los años siguientes.

1.1: “Orientación diferenciada de la de etapas posteriores”: La etapa debiera tener también una orientación cognitiva, fundamentada en torno al manejo del vocabulario activo, de la actitud hacia el conocimiento, del aprendizaje serio de la lectura y la escritura.

1.2/1.3: **La oferta de plazas gratuitas parece positiva**, dado que pensamos que incluso debiera hacerse obligatorio el ciclo de 3 a 6 años, **pero mucho nos tememos que esa oferta esconde una extensión de las concertaciones también a la Educación Infantil.** La equidad y la justicia debieran conducir al MEC a ofrecer **todas las plazas públicas necesarias**; es decir, centros públicos bastantes para hacer posible la gratuidad universal en condiciones de igualdad. La propuesta 1.3 afirma primero que “las Administraciones educativas garantizarán la existencia de plazas suficientes en los centros públicos” y, a continuación, se contradice haciendo referencia a los “conciertos con los centros privados”: ¿para qué habría que hacer “conciertos con los centros privados” si el MEC dice que se **garantizará** “la existencia de plazas suficientes en los centros públicos”. La contradicción suena a impotencia. El Estado y las Comunidades deben construir todos los centros educativos públicos para esta etapa que sean necesarios y no concertar ninguno con los centros privados. **Todos los conciertos que se establecen empiezan por ser provisionales y acaban convirtiéndose en**

eternos; el Gobierno no debiera rendirse a la Iglesia, sobre todo en este aspecto. Eso sería conducir el adoctrinamiento incluso a la *tierna* (es decir, muy maleable) edad de 3 a seis años.

1.5. El currículo del 2º ciclo debiera incorporar no *una aproximación* a la lectura y la escritura, sino **la enseñanza y aprendizaje reales de la lectura y la escritura** (con el vocabulario añadido, año tras año, que sea fijado curricularmente como mínimo imprescindible, y la lectura de fragmentos ejemplares), de modo **que al término del ciclo todos los niños sepan leer y escribir** correctamente textos de su nivel. Si en ese momento hay alumnos que ya lo saben hacer y alumnos que no, ya están fijadas las diferencias de nivel que acabarán llevando a una buena parte de ellos al fracaso escolar. Por lo demás, parece absurdo que antes de que los niños **sepan** leer y escribir en su propio idioma, se trate de enseñarles una lengua extranjera. En este ciclo, hay que poner un empeño fundamental en el aprendizaje de un vocabulario activo amplio de su lengua materna, así como en el conocimiento práctico serio de la lectura y de la escritura. A partir de los 6 años, asegurados ya aquellos saberes, los niños podrán empezar a aprender una idioma ajeno.

2. EDUCACIÓN PRIMARIA

En el segundo apartado, “Prevención de los problemas de aprendizaje en la educación primaria”, parece que, por fin, se va a acometer el problema. Pues, no. Después de la consabida identificación de lo “fundamental” que es esta etapa, el apartado “Los problemas de aprendizaje y su prevención” no da nada de lo que promete: ni se identifican cuáles son los “problemas de aprendizaje”, ni, por supuesto, se dice nada acerca de cómo prevenirlos. Se dice que “hay que reflexionar sobre las causas que están generando esta situación [de fracaso escolar]”, pero el documento no realiza esa reflexión: ¿se tienen decididas las conclusiones antes de haber reflexionado? En fin, también se dice que hay que “analizar las medidas [...] para prevenir el fracaso escolar”, pero tampoco se analiza nada. Así, no se identifican los “problemas de aprendizaje”, sino sus *resultados* en forma de desconocimiento, de incapacidad, de dificultad, y no se previenen en origen (que es la única forma de prevenir algo) esos problemas, sino que se trata, algo confusamente, de poner tardío remedio a los resultados de fracaso escolar. De este modo, las medidas para resolver esa situación se nos proponen sin que sepamos qué males originarios son los que habría que remediar para evitarla antes de que se produzca.

El documento menciona, a propósito de lo fundamental que es la Primaria, el logro de “las habilidades culturales básicas”, en lugar de hablar de conocimientos y capacidades culturales; ni lo uno ni lo otro tiene que ver con el aprendizaje de “habilidades”. Entre todo lo que se debe aprender en esta etapa, a los redactores del documento se les olvida citar la historia, la geografía, las ciencias naturales y otras disciplinas esenciales cuyos rudimentos son de obligada adquisición antes del inicio de la Secundaria.

El documento menciona que “hay un número significativo de alumnos que no terminan satisfactoriamente la educación primaria”, lo cual dificulta “las posibilidades de avance en las etapas posteriores”. ¿De dónde vienen estas carencias que se manifiestan al término de la Primaria? Es obvio que el problema empieza a gestarse en el origen mismo de la escolaridad del alumno y que va acumulando sus efectos destructivos a lo largo de los años. Cuanto antes se empiece la enseñanza seria, mejor para que no haya esa diversidad negativa: desde el comienzo de la Educación Infantil. En todo caso, se trataría de formar grupos mucho más pequeños para los más desfavorecidos cultural y socialmente; grupos en los que se tratara de trabajar más, enseñar más, exigir más, aprender más: ésta es la única forma de salvar las diferencias de nivel e igualar por arriba. Es fundamental, en este sentido, el doble trabajo de la lectura progresiva por niveles de dificultad intelectual, y de la práctica oral y escrita de nuevo vocabulario activo. No podemos dejar pasar el tiempo hasta que sea inevitable la repetición de curso, porque entonces el mal irresoluble ya estará hecho. Hay que aplicar los remedios desde el instante mismo en que se empiezan a detectar las diferencias de nivel, es decir, los retrasos (y es preciso trabajar para detectarlos cuanto antes), y hay que aplicarlos para resolver, exactamente, esos retrasos (sean de vocabulario, de capacidad de lectura o de escritura, o de cálculo

aritmético). Cuando los retrasos han cristalizado y el abismo se ha ensanchado demasiado, los remedios que se pueden aplicar son, a menudo, impotentes.

Se necesita, pues, una vigilancia intensa del proceso. Se necesita, primero, un currículo identificado *con precisión* en los conceptos a aprender en cada asignatura o área, y en las capacidades a desarrollar; ese currículo debe ser alcanzado al final de cada curso por **todos** los alumnos, y, si no, debe identificarse para cada alumno qué conceptos no controla y qué capacidades no tiene, de modo que pueda tratar de avanzar en las vacaciones (en las de verano, fundamentalmente, y aquí la familia debería comprometerse a fondo) y de modo que, al curso siguiente, si se ha estimado *con rigor* que es mejor que no repita curso, pueda centrarse, de entrada, en los conceptos y capacidades no aprendidas en el curso anterior (sería bueno, en este sentido, que recibiera clases concretas al respecto, al margen de su clase de nivel). En todo caso, la voluntad de **todos** los profesores (y su responsabilidad) debe ir en la dirección de conseguir que **todos** los alumnos sepan al final del curso **todo** lo que en ese curso debe ser enseñado y aprendido. En cada uno de los cursos anteriores ha debido suceder lo mismo, de modo que no haya un desfase sucesivo y acumulativo que acabe sumergiendo al alumno y a sus profesores en la impotencia. El trabajo de la inspección educativa debe ser, en este sentido, fundamental.

Plantearse el hecho de la repetición de curso es aceptar que eso va a suceder, como si el destino ya estuviera escrito de antemano. **Prevenir significa actuar desde el principio**. Así, si el problema concreto se ha generado en el proceso de aprender a leer y escribir (entendiendo lo que se lee y escribe), ¿por qué no dedicar el año inmediato a ese aprendizaje? Aunque lo mejor sería detectar el problema **dentro del propio año** en que el problema se ha ido generando (en el curso concreto de Infantil o de Primaria en que se detecte), para tratar de solventarlo antes de que se acentúe. En todo caso, hay que arbitrar un sistema flexible (volante) de clases particulares para resolver los problemas concretos de los alumnos concretos (por ejemplo, dotando a los maestros de horas suplementarias para el trabajo con esos alumnos, fijadas en su horario, horas en que los niños no concernidos pudieran estar –en un aula diferente– estudiando o haciendo las tareas que se les haya encargado). Para poder afrontar los problemas, en ese sentido, es estrictamente necesario ser rigurosos en la identificación de los conocimientos y capacidades intelectuales de los alumnos; porque sucede que muchos de los identificados como sin retraso no han aprendido lo suficiente y son candidatos a quedarse pronto atrás. Por otra parte, **los “retrasos” deben ser eliminados cuanto antes, sin que los alumnos queden marcados como “retrasados”**. Hay que tener en cuenta que la evaluación global impide que sea percibido (o que se le dé la importancia adecuada) el desfase grave en ciertas capacidades o conocimientos (lectura, escritura, cálculo, vocabulario, ...); por eso hay que identificar con precisión, en cada capacidad y conocimiento, los desajustes de cada alumno, para operar su solución antes de que el mal se acentúe. Así, antes de meditar en lo que se refiere al cumplimiento de “los objetivos previstos para el conjunto de la etapa” al hacer “la evaluación [...] en el último curso”, habrá que haber resuelto todos los problemas surgidos en el desarrollo de los cursos anteriores. Por eso, especial importancia deben tener **todas** las evaluaciones en **todos** los cursos, porque, si no, será imposible atajar los problemas a tiempo de resolverlos. Plantearse la cuestión del último curso de la Primaria significa que no se ha hecho lo que se debía en su momento, y pensar que habrá alumnos “atrasados” es considerar que por fuerza se van a hacer las cosas mal (mal los profesores y mal los alumnos; mal las direcciones de los centros y mal las inspecciones). ¿Por qué tendría que ser necesario resolver el problema al término de la etapa? ¿No es evidente que ese problema es consecuencia inevitable de causas que se podrían haber evitado en su momento?

En cuanto a las pruebas de diagnóstico tuteladas por “modelos” exteriores, están bien como testigo de lo que ha sucedido en el pasado (los cursos anteriores), pero no van a resolver nada (como no sea la pura constatación de las deficiencias cristalizadas) si se hacen sólo de tarde en tarde. En cualquier caso, para lo que se refiere a detectar lo que está pasando, y ponerle remedio, debieran bastar las solas fuerzas de los centros de enseñanza (si se les dieran los medios, la libertad y las instrucciones adecuadas). Debiera bastar con las instrucciones pertinentes a los profesores: las

evaluaciones en la escuela (y en el instituto) debieran ser suficientes; si no lo han sido hasta ahora en absoluto, si no lo son aún, es porque se han introducido en el sistema educativo (en el mecanismo de las evaluaciones) una serie de instrucciones básicamente erróneas, acompañadas de presiones políticas y de corruptelas administrativas, en demanda de más aprobados (para tener contenta a la clientela que vota: “y, si es necesario, se baja el nivel”): ¿bajará el nivel de las pruebas de diagnóstico cuando se compruebe un fracaso superior al esperado? En fin, las pruebas de diagnóstico debieran ser hechas todos los años a todos los alumnos. Por lo demás, ello no invalida las pruebas homologadoras de final de etapa, que son necesarias para evitar las “promociones automáticas” y, también, para la autoevaluación del propio sistema, y de los centros, a fin de comprobar que se han cumplido los objetivos prescritos.

Apostillas a las propuestas del MEC:

2.1: Lo mismo se puede decir de la Educación Infantil: cuando, a los seis años, los niños llegan a Primaria, el desfase está ya hecho en ciertos casos: los que luego serán más graves. Una forma de afrontar las dificultades es que haya muchos menos alumnos por clase; **la atención personalizada, que no sea una ficción, podría solucionar los problemas surgidos en los primeros momentos.**

2.2: Después de los 6 años de Infantil y los 4 de los dos primeros ciclos de Primaria, la evaluación de diagnóstico llegará tarde si lo que se pretende es que sirva para detectar a tiempo los problemas. En todo caso, **habría que hacer también una evaluación al final de la etapa.**

2.3: La repetición de curso una sola vez en toda la etapa puede ser ineficaz si no se resuelven los problemas en origen y en el momento preciso en que empiecen a asomar. Si el problema se puede resolver sin que haya repetición de curso, trabajando más intensamente con los alumnos despistados o retrasados, mejor que mejor, pero, si no (es decir, si eso, que debiera haberse hecho, no se ha hecho), ¿de qué le servirá al alumno pasar de curso, estar en un nivel en el que se pierde de continuo? En todo caso, es mejor que el **retraso concreto grave** que se haya percibido en un curso (retraso que ya indica que algo no funciona bien, puesto que probablemente se arrastre, acumulándose, desde atrás) se solventa **realmente** al curso siguiente, de modo que el alumno pueda seguir su evolución educativa de modo adecuado.

2.5: El informe final emitido al final de la etapa de primaria está bien que se haga, pero, si constata el retraso acumulado, sólo hablará de la ineficacia y negligencia del sistema educativo en su funcionamiento concreto en los años precedentes. En todo caso, es mejor que se resuelvan los problemas de retraso producidos por esa ineficacia (conocimientos, capacidades, aptitudes y actitudes) en un nuevo curso **que se centre precisamente en esos retrasos concretos, y que se haga en grupos de trabajo muy reducidos y más intensos en su funcionamiento y en sus exigencias.**

Propuesta al MEC: Deben identificarse los desfases desde los 2 años, sobre todo en vocabulario y capacidad de atención. Los niños de 6 años deben dominar ya de modo suficiente la lectura y la escritura, así como el cálculo aritmético (a su nivel). La inspección educativa debe velar porque eso suceda, previniendo las dificultades desde el comienzo del ciclo de 3 a 6 y velando porque se resuelvan los desajustes sobre la marcha, de modo que la evolución de los niños, año tras año, los sitúe en el nivel adecuado; si no, debieran intervenir para solucionar los desajustes. En 4º de Primaria ya no habrá un remedio fácil.

3. EDUCACIÓN SECUNDARIA

“Complicada puesta en marcha”

El MEC dice que “la sociedad del conocimiento no admite exclusiones”: esto no es cierto; si la presunta “sociedad del conocimiento” es la sociedad capitalista en que vivimos, entonces, no sólo admite las exclusiones sino que las produce estructuralmente. De hecho, no puede subsistir sin producirlas. En realidad, da la sensación de que la organización de la escuela capitalista de masas tiene como una de sus finalidades esenciales que los alumnos no aprendan demasiado.

Los males de la Secundaria se han fraguado desde la Infantil (desde los orígenes socioculturales y familiares), y en Primaria, y no se podrán resolver si se afrontan como un “problema de la Secundaria”. Las excusas no solucionan los problemas; sobre todo, cuando son sólo excusas: la complejidad del centro no tiene por qué producir fracaso escolar; todos los adolescentes tienen una mentalidad diferente de la de las generaciones anteriores, como siempre; la inmigración es reciente: a la altura de 1996 (con 4 años de referencia de experimentación LOGSE), el desastre en los institutos no tenía nada que ver con ella; etc.

Las carencias de financiación lo son sin paliativos, pero no son el problema fundamental. Sin embargo, una financiación adecuada podría haber conseguido una *ratio* alumno/profesor y una flexibilización de los grupos (si no hubiera habido impedimentos ideológicos y políticos) adecuada para intentar, al menos, la posible solución del fracaso acumulado desde los orígenes.

La excusa de la estructura de la etapa y de los ciclos no puede ocultar que se ha promocionado casi automáticamente (con tres, cuatro y hasta cinco asignaturas suspensas) en 2º, 3º e incluso 4º (al final de la etapa), y automáticamente del todo en 1º. Ese mecanismo habla de una tolerancia suicida de la relajación en el aprendizaje (en las exigencias de responsabilidad, en la seriedad educativa) y lleva a una **infravaloración del esfuerzo** y a un **desprecio del conocimiento**. Por otra parte, se trata de males que vienen desde el origen mismo del currículo escolar (Infantil y Primaria).

Por fin, según el documento del MEC, una buena parte de la culpa es de los profesores de secundaria, por no tener la adecuada formación (los de Bachillerato, se supone) para los presuntos cambios que esa nueva etapa educativa traía aparejados. Si se trataba de pasar por el aro de bajar los niveles, reducir la complejidad, olvidarnos de conceptos fundamentales o, meramente, aprobar sin más, es cierto: los profesores de Bachillerato no estaban preparados. Su responsabilidad como profesionales de la enseñanza, y como ciudadanos, difícilmente les podía permitir tragar como cosa progresista la obvia regresión que significaba lo que las autoridades querían que hicieran. La universalización en 3º y 4º de Secundaria, según parece, debía hacerse a costa de enseñar y de exigir menos que antes. [Curiosamente, ahora que los resultados de las pruebas de diagnóstico elaboradas por las agencias internacionales demuestran el muy bajo nivel de conocimientos y capacidades de los adolescentes españoles, se está buscando el mismo chivo expiatorio, aunque por la razón contraria: si antes éramos culpables por pretender enseñar demasiado y exigir lo que era poco razonable para el tipo de criaturas con las que teníamos que tratar, ahora somos culpables porque enseñamos poco y porque no exigimos lo que sería razonable exigir para que nuestras chicas y chicos nos dejen en buen lugar en las PISA. Sin embargo, identificar el mismo cabeza de turco para todos los desaguisados educativos, no sólo no resuelve los problemas, sino que empieza a resultar sospechoso. A lo mejor, los culpables hay que buscarlos en los partidos gobernantes (en el Estado y en las Comunidades autónomas) y en sus *experimentos* destructivos de la Enseñanza Pública, y, también, en todos sus obedientes servidores en la enseñanza y fuera de ella.]

“Problemas reales, soluciones necesarias”

El documento del MEC se refiere a “los problemas reales” e inmediatamente deja a un lado “los problemas de partida”, pero los “problemas de partida” son fundamentales e hipotecan de manera intolerable el desarrollo de la Secundaria. El mal fundamental no amanece de repente en el instituto: se va fraguando desde el principio del *cursus* escolar, acumulando sus efectos perversos. ¿Por qué no nos preguntamos qué aprenden en la escuela? Si muchos de los alumnos llegan desde Primaria sin saber leer ni escribir más que a duras penas, ¿no sería bueno preguntarse qué es lo que ha pasado? Plantearse los males de la secundaria sin atender a lo no aprendido (en todos los sentidos) en Primaria, no es el mejor camino para encontrar las soluciones.

Los factores problemáticos detectados por el MEC no deben ser un lastre insuperable. El sistema educativo debe ser capaz de educar e instruir a los alumnos al margen del tipo de familia del que procedan éstos, al margen del contexto sociocultural en que se encuentre el centro escolar o de

las características de la adolescencia (¿antes no había adolescencia? ¿hay que recordar que en épocas más nefastas aún que éstas se empezaba a estudiar el Bachillerato a los diez años?).

El número de asignaturas se incrementó por efecto de la LOGSE y su currículo, por la mera existencia de la ESO. En el BUP había menos asignaturas y las que había eran fundamentales. Así debiera ser también en la Secundaria Obligatoria.

En cuanto al asunto del “enfoque más académico”, de las materias “abstractas”, del “predominio de los contenidos conceptuales, fragmentados en asignaturas y no globalizados” (??), de la ampliación (??) de los programas, si no fuera porque hablamos de algo muy serio, sería como para reír sin parar. Porque tiene gracia, sí, que se achaque el fracaso justamente a aquello que difícilmente se ha podido hacer, que se nos ha impedido hacer, que era precisamente lo que había que hacer y debiera haberse hecho también antes, a su nivel (en Primaria). Lo mismo sucede con la “mayor responsabilidad personal” que “se exige al alumno”. ¿Por qué no se exige responsabilidad al alumno en Primaria? ¿por qué no se estimula el trabajo personal (dentro y fuera del centro) en Primaria? Está bueno que se acuse, a la obligación que tiene la Secundaria de hacer lo que tiene que hacer, de ocasionar el fracaso de la Secundaria, cuando todos y cada uno de los **presuntos** problemas son carencias clamorosas que proceden de Primaria, y, cuando no, errores de organización producidos por la propia LOGSE. En la misma línea está la idea de que en Secundaria se le concede “escasa importancia” “a la educación emocional o de los sentimientos” y que “se limita la educación a los [aspectos] puramente racionales”. En fin, no nos extraña que estén las cosas como están, pero, a la vista de lo visto, podrían estar mucho peor. O sea, en lugar de achacar la ignorancia universal de los alumnos que llegan a la Secundaria a lo hecho (y a lo no hecho) en los años anteriores, se achaca a la propia Secundaria el delito de exigir algo distinto de lo que les exigieron a los alumnos en la Primaria. Desde luego, para eso no estábamos preparados. De hecho, hemos tratado de hacer lo posible (y hasta lo imposible, a costa de ser perseguidos, a menudo, por la autoridad) para que el desastre no fuera cósmico, porque podría haberlo sido.

Línea tras línea todo lo que se dice en el documento del MEC acerca de la Secundaria es un puro disparate, elaborado a partir de prejuicios en contra de la enseñanza de conceptos, académica y abstracta, y a partir de un claro prejuicio miserabilista a propósito de las capacidades de los alumnos de la enseñanza obligatoria (sobre todo, de las de los hijos de la clase obrera). Cuando lo que ocurre es que no saben ni leer ni escribir, ni tienen un vocabulario que les permita **empezar** siquiera a pensar, ni son capaces de desarrollar los ejercicios matemáticos más simples, se nos dice que hay que tener en cuenta las capacidades globales. ¿De qué capacidades se está hablando?

En cuanto a la diferente cultura pedagógica de las etapas de Primaria y Secundaria, ¿dónde está el problema: en Primaria o en Secundaria? Si se plantea el nivel de conocimientos, de capacidades y de actitudes de los alumnos que llegan a 1º de Secundaria; si se plantea la falta de responsabilidad, de sentido del deber escolar, de voluntad de progreso cultural y de (auto)disciplina; si el esfuerzo de los alumnos no aparece por ninguna parte: ¿qué es lo que hay que pensar de “la cultura pedagógica” de Primaria? En todo caso, se da por sentado que los profesores de 1º y 2º de Secundaria son antiguos profesores de Bachillerato o de Profesional, lo cual no es cierto en general; y allí donde los profesores han venido de centros de Primaria, el problema es exactamente el mismo.

“La evaluación y la promoción en la ESO”

Aquí, más que en cualquier otra cuestión, se pone de manifiesto la patología educativa de partida de los redactores del documento del MEC, que siguen en la misma línea que ha provocado el desastre. Si la decisión global de la titulación en Primaria provocaba que los alumnos llegaran a Secundaria con carencias básicas en cuestiones fundamentales como el vocabulario, la lectura y la escritura, y si en Secundaria la LOGSE pretendía lo mismo (lo cual provocaba finalmente la ignorancia al término de esa etapa), ahora se pretende que entremos de una vez por el aro, y que dejemos de pensar que la incapacidad para leer y escribir con sentido, por parte de muchos alumnos de Secundaria, es una carencia fundamental que debe obligar al alumno a repetir curso, para trabajar

por recuperarse de esa carencia. Porque, si un alumno puede promocionar con varias asignaturas suspensas, ¿cómo se espera que al curso siguiente pueda seguir las asignaturas correspondientes o relacionadas? Lo que decía la LOGSE ha provocado la profundización del fracaso escolar: la facilidad para pasar de curso suspendiendo cualquier par de asignaturas (como mínimo) ha hecho posible que muchos alumnos concluyan sus estudios secundarios obligatorios (para no hablar de los que, por esa razón, no pueden concluirlos, por más que algunos traten de intentarlo al final) sin ninguna posibilidad de estudios posteriores (¿cómo afrontar el Bachillerato con una incapacidad profunda para la lectura y la escritura con sentido? Esa es la razón básica para que en los institutos de barrios obreros estén desapareciendo los bachilleratos). ¿O creen los redactores del documento que los conocimientos no sirven para nada? ¿A ellos no les sirvieron? ¿Los conocimientos de la propia lengua, de matemáticas, de historia, de geografía, de ciencias naturales, de física? En lugar de resolver los verdaderos problemas, los problemas de fondo, en su origen, se trata de obligar al mensajero de la noticia del fracaso (los profesores que deben certificar el aprovechamiento escolar al nivel que sea) a ocultar la verdad: que lo que no se ha querido resolver en origen (y a través de los años), permanece irresuelto y fatalmente agravado hasta el final del currículo. Aquí, la mentira acerca de los resultados pretende ser un sustituto de la enseñanza verdadera, del aprendizaje real.

El documento trata de desviar la atención, mencionando aquí el hecho de que la repetición de curso no resuelve “los problemas escolares detectados”. **Desde luego que no.** Los problemas proceden de una etapa que **nunca** (en los últimos doce años, al menos) se ha querido tocar. Si se hubieran solucionado a tiempo los pequeños o grandes desajustes, desde el principio de la escolarización del alumno y a través de todo el *curso* escolar (por lo menos, 4 años de Infantil y seis de Primaria), no se producirían en Secundaria las brechas irresolubles de conocimiento que se producen. Y no sólo las brechas de conocimiento, sino también, e incluso sobre todo, las inmensas carencias en educación escolar y cívica propiamente dichas. La adolescencia es la peor edad para enseñar (es decir, para aprender) esas cosas, porque es entonces cuando los niños empiezan a rebelarse, a mirar hacia adentro de sí mismos, a tratar de asentar sus intereses y deseos inmediatos frente a los de los demás; lo que no se ha hecho antes, no se puede hacer ya, sino con muchísimas dificultades, en la adolescencia. La repetición de curso, en esta situación, no sirve de mucho seguramente. Pero, pasar a la(s) criatura(s) al siguiente nivel, ¿servirá de algo? No, sino para que perturbe(n) gravemente a los compañeros que hayan podido (por encima de las dificultades que el sistema educativo ha ido acumulando en su camino) llegar al nivel en cuestión con un bagaje de conocimientos, de capacidades y de actitudes más o menos adecuado (o más o menos apto para volverlo adecuado durante el año en que se cursa el nivel).

La repetición de curso es un síntoma de que algo no funciona bien en el sistema: de que algo no ha funcionado bien en los años anteriores. **Cuando la repetición de curso se hace relativamente masiva**, a pesar de las profundas bajadas de nivel a que los profesores se han visto obligados por las “circunstancias” y de las facilidades para el paso al siguiente nivel que da el propio sistema, entonces, es que la patología no afecta al alumno o al profesor que le ha dado clase (como se suele decir, acusando al que levanta acta de lo que está sucediendo en lugar de disimular, como parece ser el universal consejo). **La patología afecta a lo que se ha venido haciendo desde la educación infantil, y a través de la primaria, con esos niños, y afecta, sobre todo, a las leyes y las normas educativas que obligan (y adoctrinan) a los profesores a cierto tipo de relaciones educativas, a cierto tipo de enseñanza y de exigencia, a cierto currículo desmedulado: al olvido de la memoria y el pensamiento racional.**

Pero la patología no se tiene en cuenta, y se nos quiere convencer, simplemente, de que la repetición de curso no sirve. Nada se podrá, pues, solucionar si no se atiende a las razones profundas de que los adolescentes hayan llegado a ese punto de su vida en esas condiciones, si no se reflexiona sobre el largo (diez años, al menos) desarrollo educativo anterior, si no se medita sobre el tipo de procedimientos y exigencias educativas pasadas y presentes. En fin, sea como sea, la adopción de la decisión colectiva de promoción, pasando por encima del nivel deficiente de conocimientos y

capacidades adquiridas por el escolar, es muy negativa: al curso siguiente se volverá a repetir la historia, y la situación (producida y reproducida desde años antes) se habrá agravado y será, aún más, de imposible solución.

El problema, se quiera o no visualizarlo y ponerle remedio, tiene que ver con los **pseudoestudios** pasados; hay que tener en cuenta que, al llegar a Primaria, algunos alumnos están ya con el agua al cuello: incluso aunque no lo sepan. **El origen sociocultural se menciona constantemente al hablar de fracaso escolar, pero nunca para tratar de ponerle remedio desde el principio.** El problema no tiene que ver, siquiera, con sus calificaciones de primaria, sino con lo que no han aprendido y debieran haber aprendido: a leer y escribir bien, a memorizar (para interiorizar permanentemente su conocimiento) lo que sea de necesaria memorización, a reflexionar racionalmente, a entender lo escrito de manera que puedan asumir su contenido, a esforzarse de manera responsable y autodisciplinada, a apreciar el conocimiento, a pensar en el estudio como un bien para ellos y no como un castigo, etc., etc.

En todo caso, dado que, por ahora, así llegan al primero de Secundaria una parte importante de los alumnos (y teniendo claro que esto debe impedirse para el futuro, empezando a trabajar de firme desde el origen mismo del currículo: desde los 2 años, por ejemplo), es necesario plantearse qué hacer con esa situación de deficiencia educativa e instructiva. Una idea que podría rendir algún fruto sería que, después del último curso de Primaria (pues hasta ahí han llegado con sus ignorancias a costas los alumnos) se organizaran cursos especiales para los no promocionados (y aun para los promocionados, que bien que lo necesitan también), con una muy baja *ratio* alumno/profesor, y dirigidos especialmente a las asignaturas y capacidades intelectuales cuyo nivel adecuado no se haya alcanzado. En lugar de repetir el curso entero, debieran establecerse recuperaciones (en grupos muy pequeños, fuera del curso normal) de lo imprescindible para asegurar el éxito en el curso siguiente (1º de Secundaria). Incluso, podría ser interesante organizar estos grupos en el propio Instituto de Secundaria en que se va a ingresar, para tratar de remediar las carencias previas del currículo.

Por las mismas razones, las repeticiones de cursos de la Secundaria deberían realizarse teniendo en cuenta esos criterios, reforzando el trabajo sobre las asignaturas (conocimientos, capacidades, actitudes) más importantes y problemáticas para el alumno. Ahí, entonces, los grupos serían muy pequeños y el trabajo en ellos más intenso; la meta: llegar a los conocimientos medios necesarios para cursar el curso siguiente con garantías de éxito; el método: educación de calidad, exigencias rigurosas de trabajo y estudio, autodisciplina, nivel alto de conocimientos y de capacidades.

Si rigurosa, la evaluación de diagnóstico al finalizar el 2º curso de Secundaria (si no se han ido remediando las carencias a medida que éstas se iban produciendo desde el comienzo del currículo escolar del alumno) no servirá más que para identificar el nivel de fracaso al que ha llegado el sistema educativo. No servirá de casi nada si de lo que se trata es de actuar a continuación con los alumnos fracasados; sí servirá si de lo que se trata es de resolver hacia atrás los problemas de fracaso ahora detectados (pero si se sabe que pasará, ¿por qué no resolver los problemas antes de que se detecte su existencia *madura*?): para que otros alumnos puedan salvarse de ese recorrido destructivo de sus capacidades intelectuales.

Las **“propuestas”** tratan de solucionar un problema difícil de resolver en el momento en que se pretende resolver, pero, en general, parecen conducidas por el sentido común y la buena voluntad. La ampliación del horario de tutoría es acertada, pero debería conllevar una drástica disminución del número de alumnos y grupos a los que se destina la docencia de quien ejerce la tutoría; además, parece obvio que, dada la importancia de la acción tutorial, y el esfuerzo y la dedicación que deberán poner de manifiesto quienes se encarguen de ella, la tutoría debiera pagarse, al menos, al mismo nivel que las jefaturas de departamento (que encierran muchas menos dificultades y trabajo).

El criterio de promoción global parece absurdo si se sabe cómo funciona tal criterio en la práctica, es decir, que los alumnos promocionan sistemáticamente con asignaturas suspensas (a

menudo, siempre las mismas). Además, teniendo en cuenta que los profesores que evalúan son los mismos que han considerado que el alumno no está capacitado para seguir el curso siguiente con sus conocimientos y capacidades actuales, sólo se puede entender esto, sin más, en relación con la promoción con asignaturas suspensas. Aprobar por la presunción de madurez del alumno ha dado, en la práctica, funestos resultados.

En cuanto a los exámenes extraordinarios de recuperación, debieran realizarse en septiembre. El alumno debiera obligarse (y sus familias con ellos) al estudio/recuperación de las materias no superadas durante el resto del mes de junio y durante el verano.

4. DIVERSIDAD DE ALUMNOS, DIVERSIDAD DE SOLUCIONES EN LA ESO

“El éxito de todos los alumnos como objetivo”

Dice el documento que “el sistema educativo incluye hoy a todos los jóvenes [?] entre 6 y 16 años”. Lo primero que hay que decir es que debiera incluir también a los niños a partir de los 3 años al menos, porque a los 3 años ya está el niño preparado para aprender a leer y a escribir (cfr. Vigotski), de modo que a los 6 años habrá unos que sepan leer (porque han aprendido en el seno de sus familias o porque han estado escolarizados en el 2º ciclo de Infantil) y otros que no, y ya estará hecha la fractura que conducirá al éxito de los unos y al fracaso de los otros. En cuanto al hecho de que incluya a **todos**, esto es cierto, pero **debiera ser cierto también que a todos se les diera un bagaje de conocimientos y capacidades semejante, y que la igualdad cognitiva fuera hecha por arriba y no por abajo**. La identificación de los “objetivos básicos comunes” puede ser muy peligrosa si se hacen descender a un mínimo ridículo que impediría a una buena parte de los alumnos continuar (si quisieran), por ejemplo, estudios de Bachillerato y de Universidad. ¿O es, en verdad, esto lo que se pretende? En cualquier caso, si hay alumnos que “abandonan prematuramente la educación obligatoria” o que no consiguen al final “el título básico correspondiente”, esto habría que achacárselo al funcionamiento real del sistema educativo, es decir, a que los poderes públicos nunca han tenido voluntad política de lograr ese objetivo, sino, acaso, todo lo contrario; en fin, son los poderes públicos (del Estado y de las Autonomías) los primeros y fundamentales culpables.

Hacer comparaciones con una época en que no había obligatoriedad universal no resuelve las cosas. Si la obligatoriedad sólo ha podido conseguir los pobres resultados que ha conseguido, es por la mala voluntad de los poderes públicos, no por una especie de maleficio que afecta a la universalización de la enseñanza. Además, la situación no mejora. En la pág. 155 del documento se observa que el porcentaje de población española entre 18 y 24 años que, en el 2002, no ha completado la 2ª etapa de la Educación Secundaria, y no sigue ningún tipo de estudio o formación, es del 29% (3 veces más que en Finlandia y más de 2 veces más que en Francia). Esta es una constatación que avisa de la patología política del sistema educativo español, y, por añadidura, se trata de cifras que empeoran. La LOGSE (y todo lo demás que ha venido después) ha contribuido al desastre. En los últimos años están bajando dramáticamente los alumnos de bachillerato (sobre todo en los institutos públicos de los barrios obreros) y, consiguientemente, el número de alumnos que se presentan a las pruebas de selectividad. Esto es, como ha reconocido Álvaro Marchesi, lo que se quería conseguir con el sistema educativo instaurado por la LOGSE: la regulación restrictiva de los flujos. Si se sigue haciendo igual, seguirá pasando lo mismo.

Por eso, no se entiende la exultante afirmación del documento de que “la situación ha mejorado considerablemente”, porque está bien claro que no ha hecho más que empeorar en los últimos 12 años, y no por la obligatoriedad del primer ciclo de Secundaria, sino **a pesar** de esa obligatoriedad: en verdad, por la malevolencia de los poderes públicos, preocupados por el “excesivo” número de alumnos que llegaban a la Universidad, es decir, preocupados por el excesivo número de hijos de trabajadores que podían realizar estudios universitarios y acabar comprendiendo las bases del sistema en que viven.

En todo caso, se nos afirma que hay que “asegurar el éxito escolar a todos”. ¿Se va a hacer, como siempre, obligando a bajar los niveles mínimos? ¿Inflando las notas, como se suele? ¿Con presiones, como hasta ahora, de las inspecciones y los directores, verdaderos comisarios políticos del régimen educativo? Entonces, no sería “éxito escolar”, como no lo ha sido hasta ahora, sino la estéril mentira que esconde un fracaso escolar mayor.

En fin, remitir el aprendizaje a las “oportunidades posteriores de recuperación” o a la “formación a lo largo de toda la vida” es una burla: es ahora cuando lo necesitan, ahora cuando se les niega. Además, los fracasados de este sistema educativo tienen muy difícil su “reciclaje”: su nivel de conocimientos, capacidades y actitudes no da para eso.

“La diversidad de los alumnos en la ESO”

El documento del MEC habla, en relación con los alumnos, de “características diferenciales”. Las diferencias, que proceden del diverso origen familiar y sociocultural, producen distintas “personalidades” y, sobre todo, “aptitudes cognitivas o sociales” diferentes, y, aún más, “expectativas educativas” disímiles. En ese origen se encuentra también la explicación para la “mejor o peor disposición hacia la escuela y el aprendizaje” y para las presuntas “necesidades personales y educativas” distintas. En fin, la mayoría de las “diferencias” proceden de ahí (el informe PISA acaba de atestiguar lo mismo); sin embargo, **no se actúa de inmediato, en su mismo inicio, contra la diferencia esencial ya marcada desde el principio y actuante de continuo a través de todos los niveles del currículo escolar.** Ahora, en Secundaria, las “características diferenciales” han cristalizado en una fractura fundamental, en carencias radicales que tienen difícil, si no imposible, solución. Más hubiera valido que se hubieran resuelto los problemas cuando empezaban a formarse y su solución era posible; dicho en términos potenciales: más valdría que se resolvieran los problemas cuando empezaran a formarse y su solución fuera posible.

El documento menciona el grave problema de los varios grupos que fragmentan la unidad del alumnado de Secundaria. El grupo 1º (“problemas [...] graves de aprendizaje”, “tasas elevadas de abandono o terminación de los estudios sin titulación”) no tiene por qué existir si se aplican los remedios ya señalados, que exigen la prevención desde la Educación Infantil. Si “se incorporan a la Educación Secundaria con un notable retraso escolar acumulado en la etapa anterior”, es obvio que el remedio debe ser puesto antes de que ese “notable retraso” se acumule; darse ahora por enterados es una burla. Esos alumnos deben llegar a la Secundaria en las mismas condiciones que el resto de sus compañeros bien educados e instruidos (suponiendo que los haya, pero deberían ser todos). Como es lógico, una vez producido el mal por la negligencia e incluso la malevolencia de los poderes públicos, la solución es muy difícil: ¿cómo resolver el “rechazo”, en la adolescencia, de quien no quiere estudiar porque no ha sido llevado a comprender y estimar el estudio y el conocimiento, sino, por el contrario, a odiarlo y despreciarlo? Los “problemas serios de comportamiento” y el rechazo de “cualquier tipo de norma” hablan del fracaso de la Enseñanza Primaria y de la destrucción del futuro como ciudadanos de estos alumnos (que llevan ocho o diez años en el sistema educativo, no lo olvidemos).

También el grupo 3º tiene que ver con el mismo problema, aunque se visualice de diferente manera. Cuando se habla de quienes “se incorporan a la Educación Secundaria habiendo alcanzado de modo satisfactorio los objetivos de la Enseñanza Primaria”, pero “tropiezan con dificultades en la ESO”, se está hablando precisamente del fracaso escolar oculto, de quienes han ido pasando los cursos sin problemas aparentes pero que, en realidad, han alcanzado un nivel de llegada, al término de la Primaria, que de ningún modo se puede considerar “satisfactorio” [Por cierto: ¿por qué no hacer un examen/evaluación de diagnóstico al comienzo de la Secundaria/final de la Primaria para ver los verdaderos resultados de esos alumnos?]. Por más que se quiera ocultar las cosas, esta situación no se fragua en la ESO, sino en la Primaria, y habría que ponerle freno desde sus orígenes y a través de todo el desarrollo del currículo escolar, si es que se quiere evitar sus efectos deletéreos en los alumnos de Secundaria.

Desgraciadamente, también una buena parte de los alumnos del 4º grupo (que se supone mayoritario, aunque nuestra experiencia nos dice que no, por cierto, en los centros públicos de los barrios obreros o con gran cantidad de inmigrantes o abundante población gitana), aquellos que se supone que obtienen al menos un rendimiento aceptable, padecen el mismo síndrome. De éstos también se puede decir, en contra de lo que el documento del MEC afirma, que no se les permite “desarrollar al máximo sus capacidades personales y profundizar en su formación”. Si se está hablando sólo de quienes son aprobados por sus profesores o de quienes (con más o menos asignaturas suspensas) concluyen la Secundaria, entonces, la realidad es muy otra que la que presumen los redactores del documento: la mitad de esos alumnos terminan sus estudios de Secundaria con importantes carencias en todos los terrenos (sobre todo, en vocabulario, capacidad de lectura y escritura, matemáticas, conocimiento de la geografía, la historia y la literatura españolas, etc.), y, en general, los demás tampoco consiguen acceder a todos los conocimientos y capacidades a los que podrían haber accedido en otras condiciones educativas (el último informe PISA también da buena cuenta de ello). Por supuesto, los años de Secundaria no colaboran precisamente a que eso suceda. Entendida la ESO, después de las carencias acumuladas desde Infantil y Primaria, como una continuación del periodo anterior, no mucho se puede conseguir en términos positivos. La Secundaria es un fracaso, como lo fue anteriormente la Primaria. Luchar contra ello teniendo en cuenta las limitaciones y presiones de los poderes públicos (por ejemplo, de las inspecciones educativas y de los directores a su servicio) es una ardua tarea, que se suma a la impotencia de las muchas carencias (de conocimientos y de capacidades, de actitud y de educación cívica, de autodisciplina y de fuerza de voluntad) que hay que subsanar, y que, a la altura de nuestra lucha, tienen ya casi imposible solución.

En cuanto al asunto de la integración de los alumnos con “necesidades educativas especiales” (5º grupo), cualquiera que haya asistido desde cerca a su “integración”, sin el velo cegador de la ideología, se habrá dado cuenta de la grosera hipocresía que encierra esa palabra. Sería necesario tomarse en serio las palabras que se usan, tener voluntad política de hacer realmente lo que se predica (si es que es posible en las condiciones en que se trata de hacer y siguiendo los criterios elegidos); hasta ahora eso no ha sucedido. En el documento del MEC nada se dice que anuncie otra cosa. En fin, algunos de esos alumnos han sido “diagnosticados” en cierto momento, y ese diagnóstico, lejos de servir para su avance e integración social, ha servido para marcar definitivamente un camino que los ha alejado cada vez más del logro de los conocimientos y las capacidades que estaban necesitando.

El caso de los inmigrantes (2º grupo) es un caso aparte. Lo que se llama su “integración” es una broma de mal gusto. Sin hablar el idioma o hablándolo de modo muy deficiente (las aulas de enlace apenas cumplen con su cometido, dado el modo cicatero como se han constituido), es imposible “integrarlos” en ninguna parte. Así no se puede producir una ciudadanía consciente y participativa. En primer lugar, deberían (durante un curso completo) aprender bien la lengua castellana: a leer con soltura e inteligencia, a escribir con más o menos corrección, con un vocabulario bien nutrido; quienes impartieran esas clases debieran ser profesionales de la enseñanza de la lengua a extranjeros, estar bien provistos de buenos manuales y tener nociones claras de las lenguas de partida de sus alumnos (o, al menos, buenos diccionarios a su alcance). Luego, al curso siguiente, en vez de en grupos de edad, debieran ser integrados en grupos de nivel formados por inmigrantes, con un currículo específico (que tendría que incluir el estudio de la lengua castellana y de la geografía, la historia, la sociedad y la cultura españolas; además, por supuesto, de las asignaturas fundamentales del currículo de su nivel de conocimiento y capacidad), organizados con una *ratio* profesor/ alumno más adecuada a sus necesidades educativas, y con exigencias específicas (más trabajo, más estudio, más esfuerzo), de modo que pudieran avanzar hacia agrupaciones de nivel con estudiantes autóctonos y, por fin, hacia cualquier tipo de estudio posterior (incluidos, por supuesto, el Bachillerato y la Universidad).

“La diversidad de soluciones para los distintos tipos de alumnos”

Aquí, el documento del MEC se interna en propuestas muy peligrosas. Dado que el sistema educativo ha producido la fragmentación y las diferencias (o no las ha resuelto si las había), hagamos de la necesidad virtud y demos a cada grupo lo que necesita: a los que saben mucho (?) y quieren saber más, démosles lo que piden; a los que saben poco y aun eso parece pesarles, démosles lo poco que (parece que) “necesitan”. Esta es una política radicalmente injusta, que niega la equidad en nombre de las “diferencias” y de unas presuntas “necesidades” determinadas por el origen sociocultural y la adscripciones de clase. “Adaptar la enseñanza a las motivaciones, las capacidades y los intereses de los alumnos” no es sino fomentar la desigualdad: una perspectiva repugnante.

La propia “diversificación curricular” no cumple, a pesar de la afirmación optimista del documento”, con las expectativas que debiera encarar: la llegada a los niveles educativos que harían posible cualquier clase de futuro más allá de la Secundaria. Una parte de los alumnos acaba consiguiendo el título, pero sus niveles de conocimientos y capacidades son tan bajos que se ven imposibilitados, incluso en los casos en que querrían hacerlo, de continuar sus estudios dentro del Bachillerato (el esfuerzo que hay que hacer es mucho; el rendimiento que se obtiene, poco; por eso, acaban abandonando). Además, bastantes de estos alumnos (no se sabe cuántos) no tienen, al contrario de lo que afirma el documento del MEC, “dificultades serias de aprendizaje”. Es decir, tienen aquéllas que dependen del tiempo perdido en los años anteriores: de la ignorancia conceptual, de capacidad y de actitud (y, al fin, de la impotencia), acumulada a través de los años debido al fracaso del propio sistema educativo.

El Ministerio propone organizar “una diversidad de opciones y programas educativos adaptados a las aptitudes, las condiciones y los intereses de los alumnos”. Sucede que las aptitudes y las condiciones las generan los propios mecanismos educativos (y la atmósfera “cultural” de la familia, el barrio y la sociedad en torno), y que los (presuntos) “intereses”, lo mismo que las (presuntas) “necesidades” son socioculturalmente determinados: origen social, nivel económico, capital cultural, ... Si lo que se propone significa que los que menos saben y pueden, y más desfavorecidos culturalmente se encuentran, “necesitan” más, bien está tener en cuenta sus “necesidades”, porque entonces eso querrá decir que habrá que dar más a aquellos que tienen menos. Sin embargo, mucho nos tememos que esto no vaya a ser así: cuando se habla de la autonomía de los centros docentes para que puedan organizar una “oferta rica y diversificada de opciones y programas”, lo que suele avecinarse es la fragmentación social acentuada, la brecha social profundizada: institutos para los “pobres” e institutos para los “ricos” (por decirlo para que se entienda). Así está sucediendo en todos los países en que se ha acometido la “autonomía” en cuestión.

Este es el camino que se sigue a través de las “adaptaciones curriculares”, “materias optativas”, “programas de diversificación curricular” y todo lo demás. **Rota la unidad del currículo, los resultados son siempre muy perjudiciales para los más desfavorecidos.** Repetimos: debiera tratarse, por el contrario, de ofrecer más y mejor a los más atrasados (más profesores, más medios, más conocimientos, más capacidades, más autodisciplina, más responsabilidad personal, más voluntad de acción intelectual); **debiera tratarse, sobre todo, de impedir, por todos los medios, que haya “atrasados”.** La respuesta está en la Infantil y en la Primaria: en una voluntad política seria y rigurosa de acabar con el “retraso”, con las “carencias” y con el “fracaso” allí donde empiezan a forjarse, allí donde se acumulan imparables: en los orígenes mismos de su génesis y en su desarrollo.

“La prevención de la exclusión profesional y social”

Con todo, afirma el documento del MEC, muchos no consiguen el título que acredita que han concluido la ESO; lo cual quiere decir que no consiguen “los objetivos básicos de la educación obligatoria”. Los programas de garantía social ofrecen algún tipo de inclusión “profesional y social” (una que necesita el sistema capitalista: la de la fuerza de trabajo “basura” –dicho sea con todos los

respetos), pero no pueden conseguir que estos alumnos consigan aquellos “objetivos básicos”. Darles el título sin esos objetivos será una forma de engaño. Por lo demás, según parece, en cinco años se ha duplicado el número de los que asisten a esos programas; no parece que eso hable de su éxito, como afirma el documento del MEC, sino del aumento de los que no obtienen el título, del creciente fracaso del sistema educativo mismo: cada vez hay más que necesitan los programas de garantía social. El Ministerio acaba apostando por una “formación futura”: en lugar de formarlos ahora que lo necesitan (en lugar de haber impedido, desde el principio, que se generara su situación (des)esperada de hoy), se los remite a una “fantástica” época de sus vidas en que todo habrá de solucionarse.

“Combatir el rechazo a la educación y la escuela”

El documento del MEC *acusa* a la universalización de la escolaridad de haber provocado la aparición de alumnos que presentan problemas de conducta, que rechazan abiertamente las normas escolares, etc. Mejor habría hecho el documento acusando a los poderes públicos (y al sistema educativo), porque es **este** sistema educativo y estos poderes públicos los que han producido (y siguen produciendo) la exclusión, porque la exclusión no es, en modo alguno, el producto inevitable de la universalización de la educación. Al llegar a este punto no hay ya remedio, y no parece que se vaya a poner remedio, para el futuro, en el origen del problema aquí y ahora (en el documento del MEC, la Infantil y la Primaria se despachan sin que se puedan observar ni un cambio de actitud educativa ni una voluntad política de prevenir lo que luego sucederá; “prevenir estas situaciones” es cosa que se debiera haber hecho desde el principio mismo de la escolaridad y a través de los diez o doce años posteriores). En todo caso, aquí se olvida (como siempre, y esto es un indicio de la problemática oculta) que el derecho a la educación es también un deber de la ciudadanía (un **deber de estudio** por parte de los alumnos, un **deber de vigilancia, estímulo y ayuda para el estudio** por parte de las familias: tanto los alumnos como sus madres y padres parecen desconocer que son ciudadanos de este país y que, como tales, tienen deberes inexcusables, y no consensuales ni negociables, que cumplir).

Ahora bien, dada la situación a la que se ha llegado, las soluciones son harto difíciles, y los redactores del documento no aciertan más que a producir buenas palabras. Sería recomendable, en todo caso, tomarse en serio la enseñanza de estos alumnos, produciendo grupos **muy reducidos**, y demostrándoles que nos los tomamos en serio, a ellos y a su educación. Hasta ahora eso no se ha hecho, no se está haciendo. Hay que exigirles respeto a las normas, y tienen que ver que en el instituto esas normas se respetan con rigor, para hacerles ver que se trata de algo serio, algo sin lo cual no se puede convivir; y hay que hacerles comprender que todo eso va en su propio provecho educativo y personal. **El problema no se resuelve con menores exigencias, sino con las justas exigencias: las exigencias a su responsabilidad, su autodisciplina, su capacidad de esfuerzo, su voluntad de salir adelante en la vida.** La voluntad política de educar/instruir a estos alumnos es premisa fundamental del éxito en esa finalidad; sólo quienes se tomen el asunto como una cuestión política fundamental podrán acercarse a la solución de un problema que tiene orígenes políticos: el propósito de mantener en la ignorancia a la mayor cantidad posible de trabajadores.

“La necesidad de la innovación y la experimentación”

Las experiencias que citan los redactores del documento tienen todas ellas mucho interés, pero no solucionarán el problema fundamental. **El problema esencial está en la propia teoría educativa que ha dominado en los últimos treinta años en el seno de la izquierda.** La voluntad política de remediar el hecho mismo del fracaso escolar ha de actuar sobre el itinerario entero, cambiando los criterios ideológico-educativos vigentes (p. ej., la relajación en el deber de estudio y de atención en clase; la destrucción de una seria relación educativa en el aula; la carencia de responsabilidad y (auto)disciplina de los alumnos; la negación radical de la importancia de la memorización de conceptos y el fracaso consiguiente en la posibilidad de reflexión crítica; el reinado *lúdico* del alumno y sus deseos en el aula; la creencia clasista de que los hijos de los trabajadores no son capaces de pensamiento abstracto y de que hay que exigirles menos para que puedan conseguir el

título; y otras muchas consignas deletéreas que han destruido la posibilidad de educación de quienes, si no, podrían haber llegado al final en las mejores condiciones). Así, el problema se habría suavizado, hasta casi desaparecer, si estas estériles *creencias* hubieran sido borradas del discurso educativo y se hubiera actuado en consecuencia dentro del sistema. Si no se cambian la teoría y la práctica educativas que reinan apenas sin una contestación (que no sea aún más reaccionaria) en Primaria y, en buena parte, en Secundaria, nada de lo que se haga supondrá otra cosa que parches más o menos inútiles.

Apostillas a las propuestas del MEC

4.1/4.2: “Las actuaciones para atender a la diversidad de los alumnos” son necesarias dada la situación desastrosa de llegada a la Secundaria y de desarrollo de la propia Secundaria, pero que se piense en desdobles de nivel, opciones alternativas y diversificaciones varias, y no se hable de impedir a toda costa que siga sucediendo lo que está sucediendo, habla de la falta de voluntad política o de unos criterios simplemente desacertados (acaso por incapacidad ideológica para escapar del paradigma dominante).

4.5: No debe darse por hecho ni que habrá quienes no concluyan con el título ni que todos podrán conseguirlo, pero debe haber voluntad política, y la práctica adecuada, para que **todos** consigan el nivel de conocimientos adecuado al final de la Secundaria (y al comienzo del Bachillerato).

4.10: **Zonas y Centros de Atención Preferente:** Sí, si es para dar más enseñanza a los que saben menos; sí, si es para exigirles más trabajo y más empeño; sí, si es para poner más dinero (p. ej., muchos menos alumnos por profesor). La meta es que alcancen los mismos conocimientos y capacidades **académicas** que los de los otros centros y zonas del país (habitados por la burguesía culta). Si no, las Zonas de Atención Preferente (y más aún los centros) acabarán convirtiéndose en guetos estériles en que se aparcarán (lúdica y festivamente, acaso), los alumnos de los barrios populares.

HEMOS HECHO ESTE NÚMERO DE *CRISIS* 2004

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 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 recibireis 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.