

CAPÍTULO 10 LA CONTRA-REFORMA EDUCATIVA.

El actual gobierno se ha propuesto acabar con los aspectos más progresistas de la LOGSE. Basta con recordar que el PP fue el único partido parlamentario que votó negativamente esta ley. Había un aspecto que disgustaba de un modo especial a esta formación política: su igualitarismo. Desde el primer momento el PP puso de manifiesto que no le gustaba lo más mínimo la comprehensividad para el grupo de edad 14-16 años.

De acuerdo con la actual ministra son tres los objetivos bajo los que se escuda el actual proceso de contra-reforma: elevar la calidad de la docencia y del aprendizaje, preparar adecuadamente a las nuevas generaciones y promover una auténtica igualdad de oportunidades. El apoyo empírico de este proceso descansa en tres pilares: las jornadas de reflexión sobre la ESO auspiciadas por el MEC en diciembre de 1999, el dictamen sobre la enseñanza de las humanidades de la Comisión presidida por Díaz Ambrona y el diagnóstico sobre el rendimiento de los escolares de 14 y de 16 años efectuado por el INCE.

Hoy en día, desgraciadamente, la LOGSE no solo cuenta con la oposición de la derecha política. Como veremos hay incluso sectores del profesorado que se declaran a sí mismos de izquierdas que se han visto atezados por las contradicciones del proceso de reforma, atezados hasta el extremo de subirse al carro del rechazo de la comprehensividad. Es esta una cuestión que veremos al analizar el debate virtual sobre la ESO.

Estructuraré esta exposición en cuatro grandes apartados. En primer lugar haré una valoración de la LOGSE, especialmente de lo que pudo haber sido y no fue. En segundo lugar me referiré al debate virtual entre los profesores de secundaria que tuvo lugar en la página web del ministerio de educación. En tercer lugar trataré de analizar cuáles son las intenciones contra-reformistas del actual gobierno. Acabaré, a modo de conclusiones, con una valoración de la situación actual en un momento de neo-conservadurismo rampante.

LA LOGSE QUE PUDO SER

Vaya por delante que la situación educativa conformada por la LOGSE es considerablemente mejor que la anterior. Incluso los datos del INCE muestran que los alumnos de la ESO son levemente mejores -y eso que solo hablamos de los componentes cognitivos- que los de los anteriores tramos equivalentes de la enseñanza media -1º y 2º de BUP y FP de primer grado-.

Sin embargo, la LOGSE anunciaba cambios sustantivos que no han terminado de concretarse. El primer aspecto que quiero señalar es el del profesorado. A pesar de todo lo proclamado, la LOGSE y la reforma en general no han incrementado los niveles de autonomía profesional de los grupos de docentes. Esta autonomía debe concretarse fundamental pero no exclusivamente en los

proyectos curriculares de centro. Estos documentos debieran ser la expresión del modo en que los claustros y/o los departamentos -o profesores de un ciclo- interpretan el Diseño Curricular Base. Esta autonomía curricular relativa es consecuencia de la necesidad de que cada centro analice el tipo de alumnos que escolariza -cuál sea su lenguaje, su cultura, su familia, su cosmovisión, etc.- para a partir del conjunto de peculiaridades del alumnado -cuyo conocimiento requiere la colaboración de toda la comunidad educativa: profesores, alumnos y sus padres- alcanzar los objetivos que para cada nivel educativo marca la ley. Incluso los propios objetivos de la ley deben ser concretados en los proyectos curriculares en consonancia con el proyecto educativo de centro -documento este último fruto del consenso de todos los sectores de la comunidad educativa-. Por ello, en su momento, se aventuró que los libros de texto y demás material homogeneizador -o, si se prefiere, de hegemonía cultural de la clase dominante- dejarían de ser los amos y señores de la actividad escolar. En su lugar se fomentaría la lectura autónoma por parte de los alumnos, la búsqueda y uso de bibliografías alternativas, la potenciación de las bibliotecas de centro y de aula, etc. Nada de esto es una realidad y ahí tenemos los datos que prueban el escaso interés lector de la sociedad española y de los españolitos en particular.

No obstante, esta lamentable realidad, observadores miopes, como la Academia de la Historia, en su tético informe sobre la enseñanza de la historia en España considera que con la reforma educativa se prima el cómo enseñar en detrimento del qué enseñar. Por desgracia, lo cierto es que en el día a día de nuestra escuela prepondera una pedagogía de corte transmisivo (Freire la llamaba bancaria) en la que el profesor y/o el libro de texto monopoliza el espacio del aula. Los académicos manifiestan no saber algo tan elemental como es lo que pueda ocurrir dentro de las aulas. Si bien es cierto que apenas disponemos de investigaciones de corte etnográfico (cada vez más difíciles de realizar debido a la oposición creciente del profesorado a que un extraño, por muy investigador educativo que sea, entre en sus aulas) disponemos de algunas. Bastaría con haber consultado el interesantísimo libro de Raimundo Cuesta Fernández, *Clío en las aulas. La enseñanza de la historia en España entre reformas, ilusiones y rutinas* (Madrid, Akal, 1998) para comprobar la cera que arde en nuestros institutos de secundaria. Aquí se cita, entre otras investigaciones, la tesis doctoral de Nieves Blanco García del año 1992 en la que se dice que habitualmente la secuencia de desarrollo [de las clases] que se sigue es: lectura de párrafos del libro de texto- explicación-continuación de la lectura-nueva explicación. Manuel [el profesor] pide a algún alumno (con más frecuencia varones) que lea un determinado párrafo y va deteniendo la lectura para introducir su explicación; finalizada ésta, pide al mismo alumno o a otro, que continúe y de nuevo se repite el mismo esquema. Son las explicaciones a partir de la lectura del libro de texto las que dan origen a los apuntes. No es infrecuente que Manuel indique a los alumnos que copien lo que va a dictarles, aunque hay también códigos no verbales que los alumnos interpretan para decidir lo que han de anotar y lo que no: cambios de tono y ritmo de voz .

En definitiva, poco se ha hecho por alterar las relaciones sociales dentro del aula. La vida en nuestras aulas -sobre todo en la secundaria- sigue dominada por la

pedagogía de la tiza y la pizarra, el tedioso e inútil dictado de apuntes, el subrayado -a instancias del profesor- en distintos colorines del libro de texto.

En este modelo es difícil que se pueda poner en práctica una de las claves de la reforma: la atención a la diversidad. Por desgracia, ya desde la época del gobierno del PSOE, la atención a la diversidad se ha entendido como una estrategia para librarse de los alumnos menos académicos por diferentes vías. Por ejemplo, la diversificación curricular -término capcioso allí donde los haya- es un conjunto de cursos de áreas instrumentales para mayores de dieciséis años. La opcionalidad curricular -y eso se vio muy claro en Cataluña- es un mecanismo para que libremente los considerados malos estudiantes se ahorquen con la soga de la pedagogía de perder el tiempo. Con este esquema interpretativo se obvia que todos los alumnos son diversos, que incluso los alumnos de alto rendimiento académicos son diversos; que, en definitiva, las adaptaciones curriculares deben afectar a todos los alumnos.

En buena medida las anquilosadas prácticas pedagógicas citadas más arriba son el resultado de la nefasta formación inicial tanto del magisterio como de los profesores de secundaria. A diferencia de lo que ocurriera con la LGE de 1970, la LOGSE solo se refiere a la educación pre-universitaria. Dado que la reforma educativa en la universidad nada tiene que ver con el cambio en el estilo docente, nuestros futuros profesores siguen imitando las prácticas pedagógicas de los niveles educativos de mayor prestigio. ¿Cómo puede innovar en el aula quien ha pasado la mayor parte de sus estudios universitarios copiando apuntes? ¿Cómo puede un maestro promover un ambiente de investigación en su aula si en su formación inicial no ha investigado -seguramente al igual que la mayoría de los profesores de su Escuela Universitaria de Magisterio-? Sobre los profesores de secundaria es de sobra sabido que carecen de sólidos conocimientos de pedagogía -salvo que por tal consideremos el Certificado de Capacitación pedagógica, el cual algo va mejorando-.

La formación permanente adolece de serios problemas. A mi juicio el principal es que las autoridades educativas han promovido el cursillismo orientado hacia una absurda cruzada de alfabetización en la reforma, cuyos sacerdotes han sido los CPRs y toda una caterva de predicadores atiborrados de psicologismo y pedagogismo desmesuradamente abstractos cuando no absurdos (a todo el mundo le sonarán expresiones tan ingeniosamente chocarreras como panel vertical de conocimientos o segmento de ocio). Para colmo de males, desde la Administración del PSOE no se dudó en culpar a los profesores del posible fracaso de la reforma. Jaume Martínez Bonafé (1999) señalaba que los gestores de aquella Administración han difundido la idea de que lo que pasa en las escuelas, sobre todo, lo que pasa de malo en las escuelas, es porque los profesores no saben, no han aprendido o no han querido aprender lo suficiente para hacer realidad aquella realidad social-educativa idealizada. Pone como ejemplo de esta actitud los contenidos aparecidos en el nº 223 que la revista *Cuadernos de Pedagogía* dedicó monográficamente a la valoración institucional de los proyectos curriculares de la Reforma, que firman C. Coll y E. Martín, entonces Director General de Renovación Pedagógica y Directora del Gabinete de la Secretaría de Estado de Educación,

respectivamente. Martínez Bonafé invita al lector a juzgar las valoraciones que allí se hacen de las dificultades de implementación de esto que llamamos segundo nivel de concreción del nuevo modelo curricular .

García Garrido (2000) señalaba, en el marco de una comparativa con el resto de Europa, que España es un país en el que es especialmente necesaria la reforma de la formación inicial del profesorado. Consideraba que el déficit de la formación permanente es todavía mayor. Aquí creo que es donde es más fácilmente detectable el escaso empeño que el PSOE ha puesto en cambiar los cimientos de la dominación social. Un profesorado -tanto el de primaria como el de secundaria- escasa o insuficientemente preparado garantiza la existencia de una escuela en la que solo se podrán salvar los ya elegidos previamente. Bourdieu decía que la escuela valora aquello que ella misma no está en condiciones de enseñar, lo que, con esta formación del profesorado, solo se puede aprender fuera de la escuela: maneras de hablar, de expresión corporal, etc., elementos estos con los que es posible avanzar sin grandes dificultades en la escolar carrera de obstáculos.

Como era previsible, en los últimos tiempos ha estallado la bomba de relojería de la comprensividad. Estamos muy lejos de haber resuelto el problema de la educación obligatoria, especialmente de los cuatro cursos de la ESO. Aún sigue vigente la idea y la práctica de que la ESO es un nivel propedeútico para el bachillerato en detrimento de sus funciones de preparación para la vida activa -y adulta- y para la formación profesional de grado medio. De hecho, la gran divisoria en nuestro sistema educativo no es la ESO frente al Bachillerato o el Bachillerato frente a la Universidad, sino la educación obligatoria frente a la educación post-obligatoria. Aquella, como su propio nombre indica, es la que ha de cursar, lo quiera o no, todo ciudadano. Aquí se encuentran las claves del tipo de persona que queremos formar. Con este nivel educativo se deben adquirir una serie de destrezas -enumeradas de un modo muy impreciso en la ley- que permitan acceder a la vida activa -no necesariamente al desempleo o al sub-empleo- y sobre todo se debe haber aprendido a aprender. Es decir, como consecuencia de haber transitado esos diez años obligatorios por el sistema educativo nuestros jóvenes deberían ser capaces de saber buscar la información que precisan, saber expresarse con corrección por escrito y oralmente, saber desenvolverse con cierta fluidez en inglés, etc. Todos sabemos que nada de esto es cierto: en la mayor parte de los casos quien abandona el sistema educativo a los dieciséis años es un pésimo estudiante que difícilmente acudirá a un librería -ni siquiera, como diría Woody Allen, cuando llueve-.

OBJETIVO EDUCATIVO PRIORITARIO DEL GOBIERNO: LA CONTRA-REFORMA DE LA LOGSE

El partido en el gobierno ha tratado de buscar cobertura en su intento de acometer la contra-reforma. Quizás el escenario más destacado de este intento fueron las jornadas de reflexión sobre la LOGSE a las que nos referimos en el apartado anterior.

1. Segregación temprana.

Merece la pena destacar la intervención del entonces director del Departamento de Análisis y Estudios del Gabinete de la Presidencia del Gobierno, Eugenio Nasarre y las conclusiones de las jornadas ponen claramente de manifiesto la voluntad del gobierno.

A este gobierno le resulta intolerable que la educación, desde la secundaria, no sea un elemento de selección social. En este respecto la primera gran batalla es la librada en favor de la escuela concertada y privada. Su claro propósito es reservar los centros públicos para los alumnos en situación de riesgo, cuyos padres tengan menor nivel educativo y económico, minorías étnicas, etc. El famoso punto que las entidades titulares de los centros concertados pueden asignar a las solicitudes de matriculación ha intensificado la capacidad de selección del tipo de alumnos con que desean contar. Una enseñanza pública que pierde diversidad social -y, en consecuencia cultural- es una enseñanza abocada al fracaso. Si bien es cierto que esta segregación también condena a los centros concertados a una escasa diversidad les permite quedarse con los mejores alumnos, lo que favorece unos mejores resultados académicos. Esto les permite incidir en los conocimientos - en definitiva en el mensaje del eficiencismo escolar- en detrimento de la solidaridad, la cohesión social o la eficacia del conjunto del sistema educativo.

Una vez dado este primer paso, ahora el Gobierno pretende afrontar una reforma de la LOGSE que rompa su carácter comprensivo para los estudiantes de entre 14 y 16 años de edad o, lo que es lo mismo, el segundo ciclo de la ESO -lo que en términos de grupo de edad equivalía a 1º y 2º de BUP-.

En su ponencia, Eugenio Nasarre hace una digresión histórica sobre el significado de la educación secundaria. La ESO no puede ser una mera prolongación de la primaria. La educación secundaria obligatoria, concluye precipitadamente, no puede ser igual para todos:

Pensar que, en aras de la igualdad de oportunidades, todos deben de seguir las mismas enseñanzas -con la única variación de las materias optativas- hasta los 16 años y que sólo a partir de esa edad se pueden establecer diversificaciones del currículo para los alumnos que lo necesiten, constituye una concepción equivocada de la igualdad de oportunidades.

La ministra, en su intervención en el club Siglo XXI, hablaba, con una temeraria falta de precisión lingüística, de un igualitarismo mal entendido ante el aprendizaje .

Señalaba Nasarre que hay que precaverse contra un modelo de comprensividad de carácter radical -se supone que el tenemos actualmente es radical- y empezar a pensar en una diversificación inteligente -la actual quizás sea estúpida-. Para ello nada mejor que remitirse a los supuestos deseos de los alumnos, los cuales son invitados a manifestar sus intereses, vocaciones y aptitudes . De nuevo estamos ante el discurso esencialista/psicologista según el cual la escuela, de un modo neutral, descubre que hay alumnos objetores a la enseñanza de régimen general y a los que hay que recluir en algún lugar donde no contaminen a los buenos estudiantes. Ese lugar es la diversificación curricular. En

definitiva, se trata de que no estudien lo mismo que los demás ni con los demás. Nasarre se pregunta retóricamente: ¿Es preciso que sean los mismos objetivos para todos los alumnos? . De la respuesta a esta pregunta se deduce si consideramos o no que todos los niños son educables, si creemos que de la educación obligatoria deben salir ciudadanos dotados de un espíritu inquisitivo, si todos pueden aprender a aprender.

Segregar en los niveles obligatorios de la enseñanza es condenar al fracaso a los no elegidos. Lo que propone Nasarre es olvidar la necesidad de la flexibilidad curricular para todos los alumnos, no solo para los de menor rendimiento. No se trata de que los niños se adapten a la escuela, sino de que la escuela se adapte a ellos. La diversificación curricular, la educación compensatoria, la garantía social o demás vías segregadoras solo sirven para negar la diversidad de culturas que existe en nuestra sociedad.

Más bien deberíamos preguntarnos por qué no funcionan los proyectos educativos, por qué los proyectos curriculares rara vez reflejan las peculiaridades del tipo de alumnos de cada centro, por qué las editoriales de libro de texto siguen siendo un negocio altamente lucrativo. Esta preguntas no se las puede hacer un gobierno de derechas cuyo principal interés es proyectar una ideología meritocrática, individualista, en la que cada cual es responsable de su trayectoria escolar.

¿Se habrá preguntado el señor Nasarre alguna vez por qué el fracaso escolar se concentra en ciertas clases sociales y no en otras? Y si lo ha hecho, ¿qué respuesta -o respuestas- ha encontrado?

2. Conclusiones de las jornadas.

A la ponencia de Nasarre hay que añadir el escalofriante documento de conclusiones de las jornadas. En él nos enteramos que habría que introducir en el currículo una Historia de las Religiones. Puestos a buscar carencias en el currículo, ¿por qué no mejor una introducción al Derecho o a los medios de comunicación? Y si pensamos en materias que ya se abordan en Ciencias Sociales, ¿por qué no una historia del Estado o de la tecnología?

Mucho más grave me parecen las conclusiones obtenidas de conformidad con los análisis del profesorado, basados en los resultados de la experiencia . De las catorce conclusiones nada más y nada menos que siete se refieren a la disciplina: el alumno debe conocer la importancia de la disciplina, el rechazo a la institución escolar genera comportamientos agresivos o problemas de disciplina, aumento de la indisciplina en muchos centros, existencia de conflictos, la normativa de convivencia debería ser más breve -recortada deberían decir- y clara, refuerzo de la autoridad del profesorado, hay que buscar soluciones a los objetos escolares . Si realmente este fuera el sentir mayoritario del profesorado deberíamos pensar seriamente en la desescolarización. Una escuela cuyos conocimientos no resultan atractivos para la mayoría de los estudiantes no tiene más remedio que recurrir a una disciplina punitiva.

3. *Reválida.*

Aunque ni en las conclusiones ni en el texto de Nasarre se abordó, otra cuestión que afecta a la LOGSE es la posibilidad de que se establezca una especie de reválida al finalizar la ESO. Personalmente no tengo nada que objetar a que al finalizar la ESO -o una carrera universitaria- haya que pasar una prueba de madurez. Este sistema -que nada tiene que ver con las intenciones del gobierno- es el que se pone en práctica en la experiencia innovadora de la escuela de secundaria *Central Park East*. Aquí los exámenes convencionales ceden su lugar a lo que se denomina Graduación por historiales de evaluación del alumnado, historiales que son evaluados por un Comité similar a los de nuestras tesis doctorales. Se trata de un comité de cinco personas, tres de ellas profesores del colegio, un estudiante y un adulto elegido por el estudiante (adulto que puede ser quienquiera que determine el alumno: su padre, su madre, un conocido, un líder de la comunidad, otro profesor, etc.). La tarea de este comité es leer, revisar, escuchar los datos contenidos en los catorce historiales (más o menos correspondientes a áreas curriculares) que presentan los alumnos. Estos se ven obligados a defender oralmente y en público sus planteamientos. En definitiva se trata de una forma de trabajo que está en contra de la simple memorización de la materia.

Sin embargo, lo que propone el gobierno es otra cosa muy distinta. Una reválida al finalizar la ESO condiciona toda la pedagogía, todos los contenidos, actitudes y procedimientos de la secundaria obligatoria. Sería el final definitivo de cualquier discurso sobre la atención a la diversidad o la flexibilidad curricular.

4. *Formación profesional.*

A todo esto faltaría por añadir la polémica suscitada por la pretensión del paso directo desde los ciclos formativos de grado medio a los de grado superior. Actualmente acceden a los ciclos de grado superior los bachilleres o desde el mercado de trabajo -en este último caso realizando una prueba específica-. Proponer la continuidad directa del grado medio al superior es desprestigiar -y seguramente vaciar de contenido- a una buena vía de especialización para quienes hayan cursado y aprobado el bachillerato.

5. *Decretos de mínimos.*

Fruto de este tipo de reflexiones y en espera de lo que pueda dar de sí la futura ley de calidad de la enseñanza el ministerio acaba de sacar adelante unos decretos de mínimos curriculares para toda la enseñanza media -la ESO y el bachillerato-. Se trata de un decreto que vendría a sustituir al DCB. Las propuestas del gobierno pretenden hacer más rígidos, menos susceptibles de interpretación, los componentes cognitivos del mensaje escolar. Hasta ahora, al menos en teoría, tenemos un modelo curricular flexible, de modo que las autoridades educativas -el Ministerio y las Comunidades Autónomas- elaboran el denominado Diseño Curricular Base (DCB), el cual debe ser concretado y desarrollado por los profesores -departamentos o maestros de ciclo-, de modo que estos sean capaces de adaptar el currículo explícito a las peculiaridades del tipo de alumnos escolarizados en cada uno de los centros educativos. A ello habría que añadir la tercera fase de concreción curricular: la programación de aula. Eso explica que el DCB en realidad no consista, a diferencia de lo que ahora se propone, en una

secuenciación de contenidos por curso. El modelo hasta ahora existente confiaba en la capacidad de trabajo autónomo de los profesores -considerados individual y grupalmente-, a pesar de que, en la mayoría de los casos, el currículo ha sido elaborado por las editoriales de libros de texto.

Me referiré en concreto al área de Ciencias Sociales, Geografía e Historia en la Educación Secundaria Obligatoria. Entiendo que lo aquí planteo es aproximadamente generalizable a las demás áreas y asignaturas. Si se lee la introducción - la presentación del área- lo primero que sorprende es por qué denominar también Ciencias Sociales a esta área. En realidad solo se habla de Historia y de Geografía (por cierto, no se sabe muy bien por qué ora los autores -o autor- del texto que comentamos lo escriben con mayúscula, ora con minúscula). Además de ello Geografía e Historia son dos asignaturas totalmente distintas. Basta con ver el temario. En el primer ciclo de la ESO más o menos la mitad de cada curso se consagra a cada una de las disciplinas. Es tan sumamente visible esta separación que la cronología histórica se interrumpe bruscamente de modo que el final de un curso coincide con el comienzo del siguiente.

En 3º de la ESO solo se estudia lo que se presenta como Geografía y en 4º solo Historia. En tercero el programa entra de lleno, con sendos temas, en cuestiones de economía, sociología y política. Sin embargo, en ningún momento se explica el papel de estas ciencias en la configuración de la asignatura Ciencias Sociales, Geografía e Historia. No parece claro que en el tema 3 de 3º de ESO se incluya el apartado "La organización territorial del Estado en la Constitución de 1978" y más abajo, en el mismo tema, se incluya "La diversidad geográfica de España". La distribución por autonomías no tiene por qué coincidir con la geográfica. No debemos confundir una división administrativa con otra geográfica.

En 4º curso hay más elementos controvertidos. Así, el tema 7 -referido a la España del siglo XIX- incluye un epígrafe titulado "Arte y Cultura del siglo XIX". Debería añadir en España, ya que en el siguiente tema hay un epígrafe titulado "La cultura europea del siglo XIX". Incomprensiblemente ha desaparecido el arte. Resulta difícilmente explicable que se hable de arte y cultura en el siglo XX -esta vez ha reaparecido el arte- en el tema dedicado al periodo de entreguerras, periodo que como su propio nombre indica solo abarca unos pocos años -veinte- del breve siglo XX -breve, pero no tanto-.

Siguiendo en 4º curso podemos observar que, aunque se habla de la Segunda Guerra Mundial, no hay ningún epígrafe dedicado a esta conflagración. En el tema 12 (El mundo occidental) no estaría de más incluir a Japón. El tema 14, dedicado al franquismo, propone el análisis del régimen desde el prisma de las relaciones internacionales y no su estudio en sí con carácter sustantivo (El régimen político y las relaciones internacionales). Al estudiante se le invita a subrayar la trascendencia de la construcción europea, a caracterizar los profundos cambios y los cambios posteriores a la II guerra mundial -ahora con minúsculas- o a comprender y valorar los principios e instituciones básicas de los sistemas democráticos y reconocerlos en la vigente Constitución española. Sin embargo, no

hay ningún criterio de evaluación -de los doce enumerados- que haga referencia al franquismo.

En esta asignatura ya tropezamos de lleno con los tres itinerarios educativos - bachiller, formación profesional y abandono- que en breve el PP propondrá para acabar con el carácter comprensivo de la ESO. Así, se dice que el estudio de esta asignatura ha de establecer una base suficiente que les permita [a los alumnos] profundizar posteriormente en los temas tratados en sus estudios de Bachillerato, o a través de otros cauces académicos o de carácter autodidáctico .

Viendo la relación de temas propuestos para cada uno de los cursos cabe preguntarse dónde queda la autonomía curricular o la adaptación del currículo al entorno. Lo que aquí se impone es un temario cerrado que presumiblemente rellenarán las editoriales de libros de texto, cuyo agosto -o más bien septiembre- queda garantizado.

Los criterios de evaluación se podrían resumir en apréndase usted los temarios uno tras otro y no se le ocurra alterar su orden o apréndase la lección . Estos criterios son el correlato de cada tema, es decir, una macro-pregunta relativa al tema en cuestión en donde se trata de garantizarse que el alumno ha aprendido lo que tiene que aprender y que no saca los pies del tiesto. Desaparecen de un plumazo, y sin que haya una reflexión sobre ello, los procedimientos y actitudes, en favor de lo que este gobierno, y en esto coincide con la concertada, considera el núcleo duro de la enseñanza: los contenidos.

En esta línea cabe entender la propuesta que la ministra ha hecho ya en varios escenarios: la de convertir la educación infantil en obligatoria. En su obsesión por acabar con el supuesto descenso de nivel, la ministra propone que los niños hayan aprendido a leer a los seis años. Por esta vía, toda la capacidad de innovación que hasta ahora estaba demostrando la educación infantil se vendría abajo.

CONCLUSIONES. LA EDUCACIÓN EN UNA ÉPOCA CONSERVADORA.

En una entrevista, Michael Apple (2001) hablaba de la confluencia de diversas tendencias a las que otorgaba la etiqueta de modernización conservadora . Este es un movimiento que trata de redefinir la educación. Fundamentalmente son dos los grupos que lideran esta alianza: los neoliberales y los neoconservadores.

Los neo-liberales son modernizadores económicos que desean que la política educativa dependa de la economía, de la consecución de objetivos basados en una conexión más estrecha entre la escuela y el trabajo retribuido. Consideran que las escuelas deben estar conectadas con el mercado, especialmente el mercado capitalista global, y las necesidades y procesos laborales de tal mercado. Las propias escuelas precisan ser transformadas y convertirse en más competitivas poniéndolas en escenarios mercantiles por medio de los cheques escolares, los créditos sobre impuestos y otras estrategias mercantiles similares. En el caso

español este grupo estaría claramente representado por la patronal de la enseñanza privada ACADE, la cual, por medio de un informe elaborado por Ramón Tamames, plantea la introducción del cheque escolar.

El segundo grupo son los neo-conservadores. Los neo-conservadores suelen estar de acuerdo con los neo-liberales en la importancia de la economía, pero su principal preocupación es la restauración cultural. Desean el regreso a un conocimiento de alto estatus dominado por el profesor, basado fundamentalmente en las tradiciones que históricamente han sido contempladas como el conocimiento legítimo de las universidades de élite. Debido a esto los neo-conservadores están profundamente comprometidos en la pretensión de establecer mecanismos más estrictos de control del conocimiento, de la moral y de los valores recurriendo a un currículo estatal o federal o a exámenes (muy restrictivos) estatales. Esta propuesta se basa en una desconfianza muy fuerte en los profesores y en los administradores escolares locales. Piensan que solo a través del establecimiento de un fuerte control central conseguirán su lugar en el currículo el contenido y los valores del conocimiento legítimo. Junto a ello existe un compromiso con un currículo supuestamente más riguroso, basado en lo que consideran altos estándares. De este modo, la propia escuela debe ser más competitiva, de manera que los estudiantes sean re-estratificados a partir de lo que sería visto como un conocimiento neutral y exámenes neutrales de rendimiento.

En este marco podemos comprender la obsesión del ministerio por elaborar un currículo estandarizado y por elaborar unas instrucciones precisas para la redacción de los libros de texto, los cuales serían definitivamente entronizados como los amos y señores de los contenidos curriculares.

El informe que emitió la Academia de la Historia a mediados de 2000 cae de lleno en esta modernización neo-conservadora. El informe se queja de un mal generalizado: la ignorancia de los alumnos después de haber cursado historia muchos años. Esto mismo ocurre con el resto de las áreas curriculares y asignaturas. La ineficacia de nuestras escuelas, haya o no LOGSE de por medio, es tremenda. No se trata solo o fundamentalmente, como parece deducirse del informe, de los libros de texto o de los contenidos de la enseñanza de la historia, sino del funcionamiento de nuestras aulas.

En el informe no se analizan ni la educación primaria ni el primer ciclo de la ESO. Solo se preocupa de 3º y 4º de ESO y de los dos cursos de bachillerato, corriendo un inexplicable velo sobre lo que los alumnos aprenden con relación a la historia entre los 6 y los 14 años.

El informe manifiesta su preocupación por el hecho de que la enseñanza de la historia está al servicio de la conformación de la identidad nacional distorsionando, si es preciso hasta el dolor, los acontecimientos históricos. Esto ocurre no solo en las diversas comunidades autónomas -cuestión que es objeto de análisis en el informe- de España, sino que también ocurre en los contenidos curriculares de historia en diversos países: bastaría comparar cómo se enseña la llegada de Cristóbal Colón a América aquí o en México.

En el informe se critica la inclusión de la historia a la altura de la ESO en el área más amplia de Geografía, Historia y Ciencias Sociales. A pesar de que los autores del informe se quejan de la posible disolución de la Historia en este *mare magnum*, en realidad no ocurre tal cosa. Aunque el Diseño Curricular Base de esta materia pretende configurar un área de Ciencias Sociales, en la práctica y en la teoría está hegemonizada por la Geografía e Historia, que es la disciplina que han cursado la mayoría de los profesores de medias del área de Ciencias Sociales. No se entiende muy bien esta entronización de la Geografía y la Historia cuando los objetivos del área son básicamente tres: preparar a las nuevas generaciones para la convivencia en una sociedad pluralista y democrática -propósito que parece más propio de las Ciencias Políticas-, otorgar una dimensión humana y social frente al tecnicismo imperante -labor propia de las Ciencias Sociales en general- y formar a los alumnos en el manejo crítico de la información -tarea más propia de las Ciencias de la Información, de la Semiótica, etc-. Los objetivos del área parecen más bien relegar a las Ciencias Sociales a un papel secundario.

El informe no tiene empacho en citar experiencias, sin duda aisladas, como la de ciertos profesores que proponían a los alumnos ejercicios sobre países inventados, con datos imaginados de evolución de la población y de la producción. No obstante, mucho peor es la falta de fundamentación empírica de afirmaciones tan graves como a los centros de secundaria de Euskadi asisten alumnos formados en las ikastolas en las que la historia que se enseña es de contenido parcial y tendencioso, inspirado en ideas nacionalistas favorecedoras del racismo y de la exclusión de cuanto signifiquen lazos comunes. Según parece, este racismo se manifiesta en apuntes y materiales manuscritos que suministran los profesores, apuntes y materiales de los que no se aporta cita alguna. En cualquier caso no debe perderse de vista que el suministro de apuntes y materiales forma parte de la autonomía docente de los profesores, de la que gozan no solo los profesores universitarios, sino también los de los niveles previos a la universidad.

Resulta sorprendente que la Academia se preocupe tanto por los contenidos de los libros de texto y no se interrogue sobre el sentido de este tipo de libros. A pesar de que en muchas ocasiones los autores -o coautores- de estos son profesores universitarios, nunca se cita a ninguno, cosa que sí se hace al hablar de los mentores de la escuela de los Annales o al referirse a los autores de libros no de texto -¿o debería decir simplemente libros o libros científicos?-. A mi modo de ver uno de los serios problemas de los libros de texto es que rara vez incitan a ser trascendidos, a buscar información más allá de sus propios contenidos. Habitualmente presentan los hechos históricos y sus interpretaciones al margen de las controversias científicas. Esto es lo que explica que en ocasiones el autor o autores no aparezcan ni siquiera en la portada del libro. A diferencia de los que ocurre con su precio o su posible gratuidad, los contenidos de los libros de texto, salva raras ocasiones -como esta que estamos comentando- no son objeto de análisis por parte de la comunidad educativa. Se trata de libros que solo se pueden comprar en uno de los doce meses del año y, además, es prácticamente imposible encontrarlos en las bibliotecas. Es decir, son libros que carecen de interés para la comunidad científica -y para el ciudadano culto- y, sin embargo, son los libros con los que pretendemos formar a las futuras generaciones.

Hasta ahora cuando se habla de alternativas al libro de texto se hace referencia a materiales curriculares aún más oscuros y particularistas como puedan ser los apuntes o las fotocopias. Sin embargo y sorprendentemente, es menos frecuente proponer el uso de la biblioteca de aula, la de centro, la de barrio o la especializada o simplemente el libro científico. Stenhouse hablaba de la capacidad del estudiante para apelar a la biblioteca en contra del profesor . ¿Acaso no es posible que nuestros jóvenes puedan leer a Pierre Vilar o a Tuñón de Lara? ¿No sería preferible habituarles a los libros que cualquier ciudadano puede comprar en una librería en lugar de pastar en las páginas de los libros de texto? En definitiva, mi propuesta es alentar el trabajo autónomo de los estudiantes bajo la supervisión de sus profesores, los cuales de este modo verán reforzada su labor docente.

El futuro de los aspectos más innovadores de la LOGSE es muy incierto. El partido en el gobierno votó no a la LOGSE. Sin necesidad de cambiar la ley tiene el camino allanado para acabar con la comprensividad y la atención a la diversidad. Cuenta además con el apoyo de importantes sectores del profesorado que no han dudado en activar el discurso de la excelencia en cuanto han visto sus aulas invadidas por la chusma que antes se iba a la FP o a la calle.