

LODE, LOGSE Y LOPEGCED: 3BLEPUPQNE

LODE, LOGSE Y LOPEGCED: 3BLEPUPQNE

Oscar **Sáenz Barrio**

Universidad de Granada

E-mail: osaenz@platon.ugr.es

Resumen

El autor aplica al sistema educativo vigente, lo que los biólogos llaman "error catástrofe" para explicar el cambio que sufre un ecosistema cuando, sometido a un proceso de deterioro, uno o más factores lo hacen irreversible. El artículo describe los cuatro "errores catastróficos"; cuya acumulación ha determinado que la educación española haya superado el "umbral crítico", a partir del cual el sistema se agota y ya es incapaz de regenerarse a sí mismo. Las exigencias de un entorno cultural, científico y tecnológico presidido por la eficacia, la exigencia, la competitividad, no pueden ser resueltas por el modelo educativo implantado por LODE, LOGSE y LOPEGCED, inspirado en una sociedad y economía socialista. De ahí la afirmación de que son 3 Buenas Leyes Educativas Para Un País Que No Existe (3BLEPUPQNE).

Palabras clave: legislación escolar; Sistema Educativo; desarrollo curricular

Abstract

The author applies to the current education system what biologists call "catastrophe error" to explain the change experimented by an ecosystem when, in a deterioration process, one or more factors make it nonreversible. The article describes the four "catastrophic errors", whose accumulation has determined that Spanish education has overcome the "critical threshold", from which the system extinguishes and it is unable of regenerating itself. The demands in a cultural, scientific and technological environment that is ruled by efficiency, demand and competitiveness cannot be solved by the educative method introduced by LODE, LOGSE and LOPEGCED, inspired on a socialist society and economy. That is the reason why they are 3 Buenas Leyes Educativas Para Un País Que No Existe (3BLEPUPQNE) [3 Good Educative Laws For a Country That Does Not Exist].

Keywords: school legislation; Educational system; curricular development

* * * * *

El sistema educativo no aguanta más. Es cierto que la educación, como cualquier otro producto humano, está condenada a sufrir en su estructura y su forma el paso del tiempo; sin embargo, no tiene más remedio que mantener invariantes una serie de valores, contenidos, instituciones, dinamismos que permitan a la sociedad identificar puntos de referencia, coordenadas que le permitan saber de dónde viene y adónde va, so pena de sentir que todo se mueve bajo los pies, que no hay estabilidad, ni seguridad, ni dirección.

Llevamos una serie de años en los que se repiten sistemáticamente los mismos conflictos en la enseñanza primaria y secundaria: la implantación de la ESO en unos

centros sí y en otros no puso en pié de guerra a los padres; el mapa escolar soliviantó a los ayuntamientos; la adscripción a áreas de especialidad y la movilidad todavía sigue levantando ampollas en los cuerpos docentes; la violencia de alumnos y familias con los profesores así como los altos índices de fracaso escolar es una constante en los periódicos, etc. Todo ello no es sino la cara visible de las reacciones ante un sistema educativo que no funciona. Sin embargo, lo verdaderamente grave, a mi juicio, es que los árboles no dejan ver el bosque. Los problemas de infraestructura, dotaciones, servicios, plazas, centros, violencia etc. no constituyen mas que el escenario, importante, sin duda, pero secundario, de lo que es el problema esencial del sistema educativo, que no es otro que el modelo de enseñanza vigente en nuestro país.

No hace mucho, el periódico IDEAL de Granada publicaba un artículo del escritor Jiménez Lozano en el que se podía leer lo siguiente: "La catástrofe educativa, producto de los sistemas aplicados en los últimos años, ha expulsado, pura y simplemente, a cientos de miles de personas de la posibilidad no solo de entender un libro.... sino también de la posibilidad de hacer un mínimo discurso lógico-crítico, y de la mera identificación espacial (geografía) y temporal (historia) de un hecho. Y de la posibilidad, en fin, de utilizar tina lengua -sea ésta la que sea- más allá de la mera comunicación más o menos aproximada, en un tren de frases estereotipadas y absolutamente: idénticas cada una de ellas. Es decir, que los sistemas educativos han dado lugar ya a una especie de proletariado intelectual a merced de cualquier embaucamiento, una indigencia intelectual realmente prodigiosa".

Los últimos cincuenta años - de los que soy testigo como escolar, primero, como Maestro de escuela más tarde, y como estudiante y profesor universitario, después- han significado un deterioro progresivo e ininterrumpido del núcleo mismo de la cultura escolar. Son notorias las deficiencias en lectura comprensiva, en redacción y ortografía, en resolución de problemas matemáticos, en el conocimiento de la geografía e historia nacionales -¡qué decir de las universales!-, en nociones de Biología, Física y Química básicas. El arte, la literatura, la música, el deporte, son las "marías" del currículo, y en cuanto a los idiomas extranjeros valga la definición popular de qué es un español: "Individuo que pasa toda su vida intentando aprender inglés". ¿Con qué bagaje cultural se va a incorporar el españolito a la lista de los ocho o nueve países más desarrollados del mundo? Causa sonrojo pensar en disputar un puesto, aunque sea el último, a países como Bélgica o Canadá.

Cuatro leyes orgánicas de educación en el plazo de quince años (LOECE, 1980; LODE, 1985; LOGSE, 1990 y LOPECED, 1995) son demasiadas leyes. Si alguna virtud tuvo la Ley General de Educación, de 1970, fue, aparte de una evidente modernización de las estructuras organizativas, metodológicas y conceptuales sobre la unidad y continuidad del sistema, su relativa vigencia. Lo que no es de recibo es que en 1985 se promulgue la LODE con un claro espíritu reivindicativo respecto de la LOECE -promovida por la UCD de Adolfo Suárez-, a la que acusa de "desarrollo parcial y escasamente fiel al espíritu constitucional". Cinco años después de aparecida la LODE, se publica la LOGSE, con tan graves lagunas y deficiencias que en 1994 se arbitran las llamadas "Medidas (77) sobre la Calidad y Mejora de los Centros Educativos". Que tales medidas no calaron profundamente en el sistema lo evidencia el hecho de que buena parte de ellas se tienen que incorporar a una Ley Orgánica (la LOPEGCED, 1995), de carácter mucho más imperativo que unas simples "medidas".

Pero el poder, cualquier poder, utiliza la "cortina de humo" para ocultar una realidad poco atractiva, incorrecta o hiriente, tras otra banal o intrascendente, cuando ven peligrar su buena imagen. En educación, las cortinas de humo son el instrumento permanente de ocultación de la realidad, desde el profesor de aula hasta los más altos responsables de la Administración. El profesor oculta su escasa diligencia, su

impreparación, su falta de estímulo, su rutina, en definitiva, su mediocridad, con la cortina de humo de la falta de medios, el excesivo número de alumnos, la burocracia, la desatención de la Administración, la desmotivación familiar, etc.

En los últimos cursos hemos presenciado con demasiada frecuencia la utilización del humo siempre que un hecho inaceptable, un desatino mostrenco, una realidad lacerante se hacía presente en la vida nacional. He aquí algún ejemplo cercano. El curso pasado, el Instituto de la Calidad y Evaluación desveló el fracaso del sistema escolar: la altísima tasa de estudiantes que no saben resolver problemas matemáticos de la vida común, que manejan el lenguaje con una torpeza inaudita, que desconocen información básica sobre la geografía e historia no sólo nacional sino de su región, que ignoran principios fundamentales del mundo físico y biológico, etc. mostraban la realidad deformada de la escuela.

Inmediatamente se lanzó a la palestra la llamada "cuestión de las Humanidades"; tuvo en jaque a partidos políticos, medios de comunicación, algunos crepúsculos del nacionalismo radical, y poco más. Es curioso que el profesorado, en su conjunto, y los padres, permanecieran como espectadores de una batalla en la que tanto les iba a unos y a otros. Pero al menos tuvo entretenida a la gente y le hizo olvidar el problema del fracaso escolar.

Otra noticia que estuvo con frecuencia en los periódicos fue la violencia en los centros, bien entre los propios alumnos, bien hacia los profesores. El nivel de crispación fue tan grande que a los pocos meses la Consejería de Educación de la J.A. publicaba su Carta de Derechos y Deberes de los estudiantes, como si el BOJA fuera suficiente para que los chicos no se den leña, o les impida a ellos y sus padres zurrar la badana a los profesores.

Los preocupantes datos comparativos entre los aprobados en las pruebas de acceso a la Universidad entre los alumnos de BUP y los procedentes de la LOGSE provocaron nuevas declaraciones y promesas del Consejero de Educación de la Junta de Andalucía en el sentido de crear más centros de secundaria, aumentar las plantillas de profesores, incrementar el presupuesto y, recientemente, conectar no sé cuántos centros de primaria y secundaria a Internet, y la gran panacea: aumentar el número de horas lectivas de Lengua y Matemáticas. Esas reacciones no son sino cortinas de humo. No quiere decir que no sean problemas importantes, sino que no son el problema. El verdadero problema es el sostenimiento de un modelo educativo, el implantado por la LODE, e instrumentado por la LOGSE y la LOPEGCED, que no da más de sí. El humo pretende ocultar un sistema que produce una tasa de fracaso escolar cercana al 60% en los niveles no-universitarios (no digamos en los universitarios), unas carencias terroríficas en el conocimiento básico, una alarmante falta de formación humana -valores, virtudes, actitudes-, un profesorado insatisfecho, unos Consejos Escolares escindidos y en confrontación permanente, y unos padres cuya única preocupación es el aprobado de los niños a cualquier precio, sin que sepan exactamente qué es lo que aprueban y el valor que tiene lo que aprueban.

1. UNA EXPLICACIÓN BIOLÓGICA

En Biología es bien conocido el fenómeno de que cuando un error se infiltra en la maquinaria de síntesis proteica, éste puede engendrar errores en la síntesis de las proteínas nuevas. Si éste error no se corrige rápidamente es previsible que se extienda y se vuelva finalmente incontrolable, provocando una catástrofe en el funcionamiento celular. Sin embargo el organismo posee sistemas inmunológicos, de filtración y de traducción a nivel celular para poder controlar el impacto de tales "errores". La presencia de una serie de agentes lesivos no es suficiente para producir la muerte celular, aunque una acumulación de ellos facilita que uno de ellos se convierta en el "error catástrofe". (Michiels y otros, 1990).

El sistema educativo está sometido a una serie de agresiones, tanto de carácter endógeno como exógeno. Agentes agresivos endógenos son, entre otros, el desgaste producido por la propia función, carencia de medios y recursos, inestabilidad del profesorado, baja ética laboral, insolidaridad entre los compañeros, etc; entre los agentes exógenos se pueden citar las comisiones de control (llámese Consejo Escolar), falta de apoyo de la Administración, intervencionismo político y sindical, colisión entre objetivos oficiales y demandas sociales y familiares, escaso reconocimiento social de la función docente, etc. Unos agentes actúan de forma singular, otros formando uniones cruzadas o constelaciones de factores agresivos que provocan destrucciones más o menos extensas en el sistema, tanto a nivel personal cuanto relacional, institucional, sociopolítico y ambiental. El que una cierta acumulación de errores no haya destruido ya de forma definitiva el sistema educativo se debe a la existencia de mecanismos personales e institucionales de compensación y control, entre los que podrían citarse: la "vocación docente", el sentido de responsabilidad, llevar a la práctica ideas personales, las compensaciones emocionales. Pero cuando el valor de los elementos hostiles supera la tendencia a la "variación compensadora", o sea el equilibrio, la tendencia a la conservación y estabilidad del sistema desaparece. Se trata de un mecanismo adaptativo sin el cual los individuos, las instituciones o los sistemas podrían extinguirse. Hans Selye (1950) describió este fenómeno con el nombre de Síndrome General de Adaptación, y que explica las reacciones institucionales a la tensión. Los problemas surgen cuando por cualquier razón, la persistencia o la intensidad de los agentes agresivos o estresantes hacen crecer dicha reacción hasta un punto en que los mecanismos de amortiguación y compensación no resultan ya asimilados por el sistema, y el deterioro se hace irreversible.

La mayor parte del profesorado, los investigadores, los sectores sociales más vigilantes, afirman rotundamente que la pérdida de potencialidad del sistema educativo está relacionada con una acumulación de factores lesivos que van reduciendo progresivamente su capacidad de recuperación. Medidas de estimulación externa, como aumentos salariales, mejora de la dotación de los centros, o "reservas espirituales" de carácter ético, profesional o intelectual, como entusiasmo, valor social, iniciativa, cohesión, paciencia, etc., no constituyen ya resortes motivacionales, porque han agotado ya su capacidad funcional para detener el proceso degenerativo. En un momento aparece un factor o un agregado de ellos, que por sí solos quizá no fueran capaces de alterar profundamente el tejido institucional, pero que añadidos a un estado infiltrado de agentes disruptivos se convierten en el "error catastrófico", es decir, un error que se vuelve incontrolable por el grado de deterioro en que se encuentra ya el tejido institucional y cuyo daño es ya irreversible.

Para nosotros hay cuatro factores o agentes que consideramos como "errores catastróficos", no porque ontológicamente sean erróneos ni catastróficos, sino porque al actuar sobre un tejido afectado ya por la "acumulación de errores", su efecto es paradójico. En bioquímica son bien conocidas las reacciones anafilácticas de ciertos elementos que siendo inocuos o incluso beneficiosos en ciertas circunstancias y para ciertos organismos son destructivos para otros. Nosotros nos atrevemos a señalar que el "umbral crítico de la acumulación de errores" se alcanza con estas medidas:

1. La participación de la comunidad en los Consejos Escolares
2. La elección democrática de los directores
3. La propuesta del Diseño Curricular Base
4. El sistema de evaluación

Las dos primeras medidas venían a resolver algunos excesos de la Dirección en tiempos anteriores, como eran los de autoritarismo, sucursalismo de la inspección y de la administración en el centro, aislamiento respecto del entorno, adocenamiento, falta de

participación, etc. La tercera quiso introducir un modelo de enseñanza no competitivo, igualitario, populista, integrador, contextualizado, significativo, etc. La cuarta, aunque adornada de razones psicopedagógicas, no podía ocultar que tras la idea de la promoción continua se ocultaba la utopía políticosocial de abolir barreras o listones que frenaran el progreso de los alumnos con menor rendimiento. El efecto paradójico consiste en que tales medidas han producido efectos perversos, como lo demuestra el fracaso denunciado el año pasado por el mismo Instituto de la Calidad y Evaluación y que nos ha llevado a considerarlas como "errores catastróficos". Su momento legislativo constituye lo que los físicos llaman "cambio de fase", es decir, el momento en que una materia, un cuerpo, un sistema en equilibrio, pero sometido a fuerzas y agentes con diferente poder de mutación, producen el efecto perverso. Von Bertalanffy explica este fenómeno con el nombre de "passement", es decir, la posibilidad de que un sistema se oriente en dirección opuesta a la prevista por sobrecarga o sobreestimulación.

2. ERROR CATASTRÓFICO 1: EL CONSEJO ESCOLAR

Empecemos diciendo que el problema no es tanto que exista un órgano de participación, sino que su composición y competencias constituyan un elemento de distorsión de tal naturaleza que el propio Consejo Escolar del Estado en su informe del curso 1990-91 muestra su profunda preocupación por la falta de candidaturas a la Dirección de los Centros, situación que califica de "grave".

El problema empieza por la propia composición de los Consejos Escolares. Actualmente, vamos a contemplar las dos versiones existentes del CE: territorio MEC y Andalucía, y en los centros más frecuentes que son los de 9 a 15 unidades en territorio MEC y 8 a 16 en la CAA. En el primero, el número de componentes "profesionales" es de 6 (director, jefe de estudios y 4 profesores; el secretario tiene voz pero no voto); el de "no profesionales" es de 6 (cuatro padres, el representante del personal de administración y servicios -por ejemplo el administrativo, el conserje o la señora de la limpieza- y un concejal o representante del municipio). En la CAA son 6 "profesionales" (igual que en el territorio MEC) y 7 "no profesionales" (tres padres, dos alumnos, un PAS y un representante del municipio). En ambos casos el conflicto está servido; en el primero porque profesionales y no profesionales están empatados; en el segundo, los "no profesionales" tienen la mayoría.

Esta composición tiene una enorme trascendencia en función de las competencias del Consejo Escolar, y que para simplificar las trece recogidas en el Art.42 de la LODE se podrían sintetizar en: A) las relativas a la elección del director y equipo directivo (los alumnos no intervienen aquí); B) gobierno, administración, disciplina y desarrollo curricular; C) supervisión y control (no sólo aspectos económico-administrativos, sino también propiamente docentes); D) promoción de actividades intra y extraescolares.

Esto quiere decir que muchas decisiones que son estrictamente técnico-profesionales están sometidas a la eventual iluminación de personas que de aquéllo entienden mas bien poco. Uno de los casos más significativos es el haber colocado los proyectos y decisiones del Claustro de Profesores a expensas de la aprobación del Consejo, de forma que el primero puede programar el curso, establecer los criterios de evaluación, fijar la actuación de los tutores, proyectar trabajos de investigación, etc. y no ser probados por el Consejo Escolar. Este disparate, aunque improbable, es perfectamente posible, lo que convierte al Claustro, cuyos miembros son todos profesionales, en una vía secundaria de toma de decisiones en el gobierno del centro.

Es cierto que la intervención de la comunidad escolar en el "control y gestión de los centros" es constitucional (Art.27.7), pero lo que no parece de recibo es que, al amparo del reconocimiento constitucional a la participación, se limiten, y aún se ahoguen,

otros derechos y otras responsabilidades como son las del propio director y el claustro de profesores, precisamente en aquella gestión y control para los que son los únicamente capacitados; por ejemplo, esta perla: "Dirigir i. coordinar todas las actividades del centro. sin perjuicio de las competencias atribuidas al Consejo Escolar del Centro Y a su claustro de profesores". Es decir, el director es "un mandao".

El límite máximo de la participación de los padres en el gobierno y gestión de los centros no debería ser otro que su competencia técnica. No sirven los títulos de interés, vocación, preocupación por los hijos o deseo de servir a la comunidad. Si los centros docentes son instituciones regidas por principios técnico-profesionales, sólo éstos son legítimos para tomar decisiones que han de ser justificadas con criterios técnico-profesionales también.

3. ERROR CATASTRÓFICO 2: ELECCIÓN DEMOCRÁTICA DEL DIRECTOR

La cuestión no está en el carácter democrático de la elección, sino que en el proceso intervienen otros criterios que los estrictamente profesionales, que son los que deberían primar. Estos criterios están bien determinados por los investigadores. Son los criterios "extraprofesionales" los que agitan el debate, mantienen dividido al colectivo de profesores y provoca el escandaloso absentismo de candidatos a la Dirección.

Pensamos que la razón hay que buscarla en una verdadera crisis de confianza en el sistema. Villa (1992) señala la discrepancia tanto de directores como de profesores sobre si el Director ha de ser elegido o no democráticamente. Pero los datos producen verdadero estupor: entre los Directores se muestra favorable un 47%, y en contra un 29%; entre los profesores un 60% es favorable y un 18111 contrario. Los profesores, que perciben en un mayor grado las excelencias de la elección democrática, son, sin embargo, enormemente precavidos a la hora de presentarse como candidatos. Además de no querer perder la prerrogativa de intervenir en la elección de su director, algo potencialmente peligroso deben percibir en el sistema cuando prefieren situarse en la periferia y no integrarse en él con todas sus consecuencias. Los directores en ejercicio, por el contrario, son más consecuentes; su conocimiento de la situación conduce a que menos de la mitad considere apropiada la elección democrática, y casi una tercera parte se muestre claramente en contra.

Que el nombramiento de Directores por este procedimiento ha resultado muy problemático se comprende por la contundencia de los números:

NIVEL	FORMA ELECCIÓN	1996/97
Primaria	Consejo Escolar	54 %
	Dirección Provincial	46 %
Secundaria	Consejo Escolar	55 %
	Dirección Provincia	45 %

Cifras que se vienen repitiendo sistemáticamente desde hace años. El mismo Ministerio de Educación reconoce que durante el tiempo transcurrido desde la entrada en vigor de la LODE (1985) "no se: han generado las condiciones que animaran a los profesores a asumir la responsabilidad de la Dirección. De hecho el número de candidatos a Director ha ido disminuyendo en las sucesivas convocatorias". Pero está en un error el MEC; sí que se han generado las condiciones, pero para huir de la Dirección. Ante la desbandada de candidatos, la administración ha tenido que arbitrar algunas medidas que no dudamos de calificar de emergencia y que dejo a la reflexión de ustedes:

- Posibilidad de que el Director de un Centro pueda ser nombrado entre el profesorado de otro (art.20 de la LOPEGCED).

- Imposibilidad de renuncia al cargo, si no es previa aceptación por parte de la Administración.
- Prolongación del mandato del director a cuatro años (Art. 17.1 de la LOPEGCED).
- Consolidar de forma vitalicia la gratificación del director tras el ejercicio del cargo (art. 25.5 de la LOPEGCED).
- Y OJO, Posibilidad de que el director, al término de su mandato, pueda ser destinado temporalmente, a petición propia, a otro centro de la zona o localidad ¿Porqué será?

En resumen, la creación de los Consejos Escolares, con la composición y competencias con que se le dotaron, y la elección democrática del Director sin las debidas garantías de profesionalidad y formación técnica, no han logrado sino debilitar el papel ejecutivo de la dirección e introducir en la dinámica escolar colisiones de competencias y, a veces, verdaderos despropósitos técnico-profesionales. De esta suerte, democracia y participación, de ser necesarias en la construcción de un sistema educativo eficaz, han devenido en factores de alto poder corrosivo en los centros docentes.

Pero mientras que en la sociedad en general el uso de las ideas de democracia y participación utilizadas por ciertos "radicales libres" con intenciones viciosas pueden ser neutralizadas por la mayoría, en los pequeños grupos, como son los centros educativos, los extremistas, fundamentalistas o cerriles no son asimilables, sino enormemente peligrosos por su poder destructivo.

4. ERROR CATASTRÓFICO 3: EL CURRÍCULO

El tercer error catastrófico es el modelo curricular implantado por la LOGSE. Ni durante el régimen franquista la educación fue una prioridad nacional, ni lo es durante el presente. La LODE, primero, y la LOGSE, después, han introducido un modelo de educación que ni responde ni puede responder a los requerimientos de la cultura, la sociedad, la economía y la técnica del tiempo presente y del que se avecina. Los objetivos de vanguardia del vigente sistema educativo privilegian el carácter socializador, emancipatorio, democrático, igualitario, solidario, interdisciplinar, ecológico, tolerante y otros tan rutilantes y atractivos como éstos, pero no apuestan decididamente por algo tan simple como es la formación cultural exigible para la vida moderna. En otras palabras, dentro del lugar secundario que la educación ocupa en la vida política nacional, la instrucción es objeto de una desatención especial.

Habría que preguntar a los teóricos de los nuevos paradigmas en qué han cambiado en el fondo las necesidades formativas de la "didajé" griega. Es evidente que ha cambiado el escenario, la técnica, la economía, la estructura social, el mapa geopolítico, las concepciones del Estado, pero la raíz de la enseñanza sigue siendo el mismo: la necesidad de dotar al hombre de instrumentos para la comprensión, la interpretación y el dominio del mundo. Pero comprensión solvente, confiable y duradera, y ello sólo puede conseguirse mediante el conocimiento sistemático y disciplinado. Qué duda cabe que las aproximaciones temáticas, globalistas, lúdico-colaborativas, transdisciplinares - transversales, se llaman ahora-, etc., son más atractivas para el alumno y susceptibles de menor rigor evaluativo, pero el mundo actual exige un dominio demostrable en los campos específicos del conocimiento que son básicos para la vida. Quizá no guste ese mundo, el mundo de la tecnología, del comercio internacional, de la concentración de los poderes financieros, de la feroz competitividad industrial, de la eficacia y la rentabilidad, pero esa es la mostrenca realidad, de la que somos sus prisioneros. Cualquier intento de escapar a ella es un puro acto de voluntarismo, mientras nos tiene cogidos entre sus dientes.

La enseñanza tiene que recuperar su esencial sentido de construcción del conocimiento. Lo demás es discurso, discurso sociológico, psicológico, o lo que es peor, político. La escuela

tiene que volver a instruir. El modelo LOGSE es un modelo retroprogresista, porque, intentando un paso adelante, camina a contramarcha de eso que el gililenguaje llama "países de nuestro entorno". Unos lo han hecho ya; otros están en vías de hacerlo. Gran Bretaña ha recuperado las nueve asignaturas básicas, Austria y Alemania nunca abandonaron la organización disciplinar del contenido. En Francia, se reclama una vuelta a la enseñanza por objetivos. Portugal suple las deficiencias de un currículo parecido al nuestro con la conciencia de que sólo con esfuerzo, trabajo, responsabilidad y sacrificio pueden superar sus problemas.

Es necesario volver al "core curriculum", al currículo nuclear formativo básico de nuestra cultura: Lengua nacional, Matemáticas, Ciencias, Geografía, Historia, Lengua extranjera, Educación artística y Educación física y deportiva. Esos son los contenidos básicos del conocimiento escolar. Lo demás, las áreas, bloques, unidades, transversales, son inventos semánticos.

Pero es que, además, el actual modelo educativo, es absolutamente reaccionario. Y lo es porque la banalización del contenido, la dimisión del esfuerzo por el alumno, la falta de exigencia en sus exámenes, las calificaciones que quieren decir algo y no dicen nada, a quienes más perjudican es a los niños económicamente más desfavorecidos, a aquéllos para quienes la escuela es la única institución de preparación para la vida y el trabajo. Las clases más acomodadas no tienen problemas: envían sus hijos a la escuela privada, les buscan profesores particulares, y si es necesario los mandan al extranjero, porque saben que tendrán que competir en un mundo científico y técnico cada vez más sofisticado. Mientras tanto, los hijos de la escasez, del trabajo asalariado, de la marginación, de la necesidad, reciben una educación muy "progresista" que dice promover la conciencia crítica, la hermenéutica de la realidad, la interpretación de la cultura socialmente construida, descubre los lazos interdisciplinarios de las diferentes ciencias, y profundiza en la ecología, la defensa de la diversidad, el sexo, el pacifismo, la participación y la comunicación. Si España ha de ser reducida a un país de servicios, como balneario de Europa, el taxista, el camarero o el que alquila las sombrillas de la playa no necesitan saber más para atender al cliente de la Unión Europea; les basta con tratar cortésmente a nuestros visitantes y servirles con prontitud y orden. Pero para el que tiene que competir por un puesto de trabajo, todo eso le sirve de poco. Sólo los más competentes, los mejor preparados, los más aptos y capaces sobrevivirán en un mercado laboral de feroz competitividad. Nos guste o no. La burla al ciudadano es que quienes defienden una inútil educación pseudos-progresista son los mismos que hablan de la Agenda 2.000, mercado competitivo, productividad, rendimiento y eficacia.

5. ERROR CATASTRÓFICO 4: LA EVALUACIÓN

El anillo de los disparates se cierra con el modelo de evaluación. Realmente viene de más atrás, de la Ley General de Educación. En ella se instaura, por primera vez la llamada "promoción continua", un subterfugio para eliminar una práctica cada vez menos aceptada por una sociedad que empezaba a rechazar el formato tradicional de los exámenes por antipedagógico y antisocial. La LOGSE no solo renuncia a cualquier tipo de medida del aprendizaje del alumno basada en el rendimiento, sino que en su justificación es capaz hasta de llegar al colapso del sistema educativo: los exámenes son competitivos, capitalistas, al servicio del neoliberalismo mercantilista y de la economía de mercado. Son "fascistas" en el peor sentido por lo que significan de control, represión, intervención, revisión. En su entreguismo a la autonomía, libertad, espontaneidad del alumno, se llega a afirmaciones tan delirantes como ésta: "A partir de la aplicación de la ley, el error no será considerado va como un defecto, sino como la expresión auténtica del dinamismo subyacente del alumno".

Por la misma razón, la pedrada a la farola, la patada al compañero o el pedo en clase, no deben ser constitutivos de falta, ya que son "expresión auténtica del dinamismo subyacente del alumno. ¿Es que hay algo que exprese mejor el dinamismo subyacente del alumno que un pedo o un ruidoso eructo?

Por otra parte, la evaluación está al servicio de un sistema que es una pura contradicción; por una parte el ideal pseudoprogresista del igualitarismo, la no discriminación, la no competitividad, y por otra la mostrenca realidad de una sociedad moderna que exige una cultura y un saber a la altura de la ciencia y tecnología que dominan el trabajo, la producción y la economía contemporáneas. Como ambas cosas son difíciles de conseguir simultáneamente, el resultado es un modelo de evaluación que es un puro disparate, cuyo exponente más singular es la O.M. sobre la evaluación de la Educación Secundaria Obligatoria. Este documento, gloria de la necesidad pedagógica, hace propuestas como las siguientes:

Las normas	Los disparates
<ul style="list-style-type: none"> • La evaluación es estrictamente individual y se contemplará en relación con los estados precedentes del alumno; es decir, cualquier avance en relación con la situación anterior ya significa una valoración positiva. (Punto Decimosexto). • Se elimina explícitamente cualquier tipo de comparación con el resultado colectivo de sus compañeros. (Punto decimosexto). • Alumnos con evaluación negativa pueden promocionar al ciclo o curso siguiente, si la Comisión de Evaluación lo estima oportuno. (Punto Decimonoveno.2). • Dicha Comisión podrá olvidarse de la • consecución de objetivos, siempre que estime que los alumnos "hayan desarrollado las capacidades que les permitan proseguir con aprovechamiento los estudios del ciclo o curso siguiente" (Punto Decimonoveno.2). • Los alumnos que hayan repetido un año en un curso o ciclo "continuarán su gradual proceso de aprendizaje, promocionando al ciclo o curso siguiente" aun cuando no hayan alcanzado los objetivos programados. (Punto Vigésimo-primer.2). • Podrán obtener el título de Graduado en Educación Secundaria Obligatoria "aquéllos alumnos que, aún habiendo sido evaluados negativamente en algunas de las áreas o materias, hayan alcanzado en términos globales, los objetivos establecidos para la etapa" (Vigésimotercero.2). • Al término de la ESO se proporcionará al alumno un "consejo orientador sobre el futuro académico y profesional", que "en ningún caso será vinculante". 	<ul style="list-style-type: none"> • La promoción no depende de los niveles de aprendizaje, sino de la opinión de los profesores. Como se evalúa el esfuerzo y no el rendimiento, un niño puede ir "aproband" y promocionando con asignaturas suspensas. • Si difícil es objetivar la medida del rendimiento, ¿cómo evaluar algo tan volátil como "las capacidades para seguir aprendiendo"? • El primer curso nunca se repite. Puede repetir el 2°. • El alumno promociona a 3° (primero del 2° ciclo) aunque no haya aprobado ninguna de 1° y 2°. • El 4° de ESO puede ser un curso demencial, formado por alumnos que van a pasar a Bachillerato sin ningún problema, y alumnos que arrastran múltiples dificultades en una. dos o más áreas o asignaturas. El profesor tiene que atender a todos. • El título de Graduado en Educación Secundaria Obligatoria puede conseguirse • Con una o más asignaturas suspensas, siempre que la Comisión de Evaluación lo estime oportuno. • Un alumno a quien se le ha extendido el título de Graduado en ESO con varias asignaturas suspensas, puede matricularse en Bachiller aun cuando la Junta de Evaluación haya recomendado lo contrario, dado que su dictamen no es vinculante. Con el título en el bolsillo la familia puede hacer de él el uso que le otorgan las leyes.

Esta martingala de aprobar sin aprobar, no queda limitada a la enseñanza secundaria, sino que ha aterrizado hasta en la Enseñanza Universitaria. Basta que una asignatura especialmente difícil se atragante, para que pueda dejarse hasta el final de la

carrera y poder aprobarla mediante el llamado "aprobado por compensación", consistente en que si se tiene aprobado el 94% de los créditos el resto se considera aprobado, lo que traducido a números quiere decir lo siguiente:

- Como las diplomaturas de Magisterio tienen 190 créditos, un alumno puede titularse con una asignatura troncal de 8 créditos, o dos de 4, y una cuatrimestral de 3 sin haberlas aprobado en toda la carrera.
- En el caso de una Licenciatura de 130 créditos, puede permitirse el lujo de olvidarse de algún "hueso" de 8 créditos o dos de 4.

En años anteriores, era frecuente la petición de los alumnos de que en vez de "suspenso" figurase en el acta como "no presentado", con el fin de no agotar las convocatorias teóricamente previstas para aprobar una asignatura. Ahora, hay alumnos, que sin presentarse a examen, solicitan se le incluya en el acta como suspenso, dado que se requieren dos, al menos, para poder aprobarla por "compensación". Cuando esto se comenta con algún colega extranjero, no se lo creen, piensan que es una broma española; no se les ocurre que responde a la "expresión auténtica del dinamismo subyacente del alumno" español.

6. PARA TERMINAR

En vísperas de un nuevo siglo, si de verdad queremos preparar a las nuevas generaciones para un mundo real y no de fantasía, habrá que olvidarse de nuestros demonios escolares, las luchas tribales, los odios africanos, traspasar los árboles que ocultan el bosque, y centrar la preocupación en un nuevo modelo educativo. Eso no es tan difícil; basta con abrir los ojos a la realidad.

Es imprescindible un debate nacional sobre el modelo educativo del s.XXI, al estilo del propugnado en Francia por el ministro Claude Allegre (socialista, para más señas), quien entre otras cosas propone: descentralización, diversificación de los alumnos ("la igualdad republicana no es uniformidad"), programas por objetivos, implantar en la escuela el espíritu de empresa (: quién lo iba a decir de un socialista!), currículo mejor adaptado a las necesidades del mercado de trabajo (Les Echos, 3-2-98, pg.3).

En Estados Unidos, la administración Clinton está dispuesta a dar la batalla por la calidad y el rendimiento de alumnos y profesores. El Presidente, en el discurso sobre el estado de la Unión de este año ha planteado lo que se considera el mayor esfuerzo realizado en USA hasta ahora para controlar el rendimiento escolar en la enseñanza pública. Con el pragmatismo que caracteriza a los norteamericanos, la reforma no va a consistir en un aumento indiscriminado y generalizado del presupuesto, sino en la aplicación de un reparto incentivado de las subvenciones federales a aquellos distritos que cumplan con los objetivos estándares de la enseñanza. De esta forma, se deja en manos de las autoridades regionales y locales la responsabilidad de presionar a sus propios centros para que se pongan en condiciones de competir por las sustanciosas ayudas federales. Para ello, la administración Clinton está dispuesta a adoptar las siguientes medidas: a) evaluación periódica de profesores y alumnos: b) mantenimiento estricto de la disciplina en las aulas; c) terminar con la práctica de la promoción continua de los alumnos suspensos; d) imponer clases de verano y permanencias obligatorias para los alumnos de bajo rendimiento. Que tales medidas se vayan a llevar a la práctica o no, quizá sea lo de menos; lo de más es que un gobierno, a contrapelo de padres y de sindicatos de profesores se ha atrevido a proponer soluciones de sentido común para reformar un sistema educativo que se les ha ido de las manos.

Todo lo demás son cortinas de humo para ocultar la triste realidad de un sistema que se ha agotado. Y esto vale también para nosotros. Bienvenida sea la Carta de

Derechos y Deberes de los Estudiantes, creación de más centros y mejor dotados, conexión a la red informática, aumentar las horas lectivas, etc. Pero ¿se ha hecho un verdadero diagnóstico de la situación? De ninguna manera. Se hacen reformas sobre la marcha, se toman medidas apresuradas, sin saber el resultado de las anteriores y, lo que es peor, se oculta la verdad. A esto habría que añadir la cobardía del gobierno actual para no haber procedido a una revisión en profundidad del modelo educativo heredado de la administración anterior. O no se atrevió, o lo que es peor, no ha tenido ideas nuevas. Es de esperar que el nuevo Ministro de Educación sí las tenga, porque si no es así, que Dios ampare a este país.

Una escuela distraída de su tarea cultural, entretenida con las pamplinas de la participación, la gestión democrática, las áreas transversales, las jornadas de la tolerancia, de la educación no sexista, de la paz universal o de la defensa del buitre negro es un fraude a las capas sociales más indefensas del país.

Aunque se presente con el marchamo de una educación progresista. Lo realmente progresista es ya hoy el abandono de un currículo infantilizado en contenidos y metodología que se inicia en la educación primaria, avanza a lo largo de la ESO y, atravesando el Bachillerato se instala hasta en la propia Universidad. Lo progresista, repito, es volver a un currículo en el que, tras la imprescindible etapa del conocimiento globalizado y temático, se introduzca con prudencia, pero sin vergüenza, en el conocimiento sistemático y disciplinado.

Lo progresista es reclamar "escuelas eficaces y de calidad, que son las que dedican la mayor parte del tiempo a enseñar y no entretener... La era de las escuelas amables, más socializadoras que enseñantes puras se termina. La demanda de padres y sociedad se decanta por escuelas de disciplina aceptable, con fuerte carta de contenidos, con una garantía de homologación social que se traduce en una especialización de determinados centros, furrndanrerntalnrente privados, en niveles culturales altos, y que determinados autores ya han reclamado para la escuela pública si no quiere correr el riesgo de una selección del alumnado en función de la calidad de los centros, medida exclusivamente a través de las exigencias en contenidos" (Cantón, 1994: 30).

La Escuela sigue siendo hoy el único instrumento para la promoción cultural y profesional de los sectores más desfavorecidos. Sería deseable que no se dejase arrastrar por señuelos pseudoprogresistas. Lo progresista es hoy la eficacia, la vuelta a los fundamentos básicos de la ciencia y de la cultura, la profesionalidad, el trabajo responsable, la mejor preparación para sus alumnos. Que eso requiera la colaboración de todos los implicados no hay duda; pero cada uno desde su competencia, su grado de vinculación y su nivel de responsabilidad. Nuestros jóvenes tienen que luchar ya por un puesto de trabajo en un mercado laboral de dimensiones al menos europeas, en el que lo que se ventila es la preparación cultural y científica, el dominio de competencias y destrezas técnicas, los idiomas, la versatilidad y adaptación a situaciones nuevas, la capacidad para manejarse en el campo de las nuevas tecnologías, etc. Ante una situación de tan grave trascendencia, mantener a la escuela entretenida con pamplinas es una frivolidad, si no fuera una inmoralidad social y política.

Por eso, porque el sistema no aguanta más, quiero llamar la atención con el juego de siglas con que he titulado este artículo: LODE, LOGSE y LOPEGCED: 3BLEPUPQNE (3 Buenas Leves Educativas Para Un País Que No Existe), y menos en el siglo XXI. Y no existe porque España no es un país de economía socialista, ni sus ciudadanos son funcionarios del estado, ni su modelo de empresa es el koljos o el kibutz; sino que somos un Estado moderno; formamos parte de la Unión Europea; nos desenvolvemos en una economía de mercado; en un meritorio puesto entre los países más industrializados del mundo. Este es otro país que el prefigurado por el modelo educativo vigente. Queda poco tiempo para el

comienzo del nuevo siglo, y si queremos entrar en él mejor preparados es urgente un análisis en profundidad de nuestro sistema educativo. Hay que convocar a todos los estamentos afectados, sobre todo a los actores y gestores, es decir, a los profesores. Ellos tienen que participar en un proyecto ilusionante y en el que se sientan comprometidos. Y por supuesto los padres. Pero también representantes de la empresa y del trabajo, sociólogos, psicólogos y pedagogos, especialistas en las disciplinas del currículo, teniendo lo más lejos posible a los políticos, que todo lo enredan y todo lo enconan.

Un sistema que ha mostrado sus carencias a finales de este siglo, no va a mejorar a base de respiración asistida en el que viene.

Bibliografía

- Cancian, F. (1966). Análisis funcional del cambio. En Etzioni, A. y Etzioni, E. (Eds) : Los cambios sociales: Fuentes, tipos y consecuencias. México: F.C.E.
- Cantón, I. (1994). Exigencias de la Reforma. Cuadernos de Pedagogía, 222, 26-30.
- Michiels, C. y otros (1990). Importance of a threshold for error accumulation in cell degenerative process. *Mechanics of Ageing Development*, 51, 41-54.
- Sáenz, O. (1995). La participación de los padres en la gestión y control del centro escolar. *Revista Española de Pedagogía*, 202, 469-492.
- Sáenz, O. (1997). El deterioro de la dirección escolar. Estudio de algunos factores. En Lorenzo, M., Salvador, F. y Ortega, J.A. (coords.): Organización y Dirección (de instituciones educativas. Perspectivas actuales. Actas 1 Jornadas Andaluzas sobre Organización y Dirección de Centros Educativos, 107-121.
- Sáenz, O. y Debón, S. (1995). Teorías sobre el deterioro de la Dirección Escolar. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 24, 193-216.
- Selye, H. (1964). La tensión en la vida. Buenos Aires: Cia. General Fabril Editora. Villa, A. (1992). El director de centros docentes y el liderazgo cooperativo. En L.M. Villar (Coord.): Desarrollo profesional centrado en la escuela. Granada: FORCE, 154-169.