

La LOE. ¿Excluida la escuela pública también de la "segunda transición"?

José María Rozada Martínez

Profesor en el Colegio Público de Villar Pando y en la Facultad de Ciencias de la Educación (Oviedo)
Miembro de la Plataforma Asturiana de Educación Crítica y de la Federación Icaria.
Asturias, Febrero de 2006

Éste es el texto revisado, para su difusión por escrito, de lo que fue el guión utilizado por el autor en la charla - debate convocada por el Movimiento Social por la Escuela Pública de Asturias (www.msepa.com), y que tuvo lugar el día 9 de febrero de 2006 en la Biblioteca Pública Jovellanos, de Gijón. El título de aquella intervención ha sido cambiado para esta difusión por escrito porque ésta va más allá del contexto de la movilización concreta de aquel acto convocado bajo el lema "Por qué decir no a esta LOE", pasando ahora a difundirse como una reflexión crítica acerca de la última reforma de la enseñanza en España con rango de Ley Orgánica, con la que el autor viene a continuar la que en su día ha llevado a cabo sobre las reformas anteriores en el marco de la Federación Icaria (Fedicaria) (http://www.msepa.com/html/descargas/libros/reformas_rozada.pdf o también en: <http://www.leydecalidad.org/doc/PONENCIAREFORMAS.doc>) expresando el deseo de que sirva para enriquecer los nutrientes críticos de otras movilizaciones imprescindibles para continuar manteniendo vivo el ideal y la posibilidad de la escuela pública.

Inicio

Es necesario ocuparse críticamente de la LOE (Ley Orgánica de Educación) porque lo es también que al menos un sector de la ciudadanía no mire para otro lado cuando aquellos que piden el voto proclamándose defensores de la escuela pública, resulta que con sus políticas contribuyen decisivamente a su imposibilidad real. Me parece, pues, una cuestión de salud democrática.

También es importante estar al tanto de esta cuestión porque la propia LOE deja en manos de "las Administraciones", es decir, de los gobiernos de las comunidades autónomas, gran parte de su desarrollo, de modo que es importante hacer visible que hay un sector de la sociedad dispuesto a considerar lo que se haga con la escuela pública como un buen indicador del signo de las políticas que realmente se llevan a cabo.

Como profesor me he ocupado de las reformas porque ellas constituyen el contexto político más inmediato de la práctica docente, y desde hace mucho tiempo considero que una de las cuestiones esenciales para un profesor, en ese permanente proceso de racionalización de su práctica, de compromiso cívico-político y hasta de cuidado de su salud mental, a los que ha de estar siempre atento, es la de conocer lo que de verdadero y de falso hay en los discursos que envuelven la escuela.

Sin embargo, quiero apresurarme a decir que, si bien considero del máximo interés las críticas a la enseñanza institucionalizada llevadas a cabo por sociólogos e historiadores de inspiración crítica, incluso aceptando que no cabe esperar un profundo y definitivo cambio escolar mientras éste no se acompañe de un equivalente cambio social, me siento inclinado a defender la escuela que tenemos porque estoy convencido de que para muchos será lo mejor que les va a pasar en esta sociedad.

El contexto político coyuntural

En el trabajo sobre las reformas anteriormente citado, presentado en el IX Encuentro de la Federación Icaria, que tuvo lugar en Gijón a comienzos del mes de julio del año 2002 (está publicado en el núm. 6 del anuario *ConCiencia Social*, y también en las actas editadas por KRK) señalo que todas las reformas tienen que ser puestas en relación con una coyuntura política determinada, cada cual con la suya, aunque eso no resultará suficiente para explicarlas y entenderlas adecuadamente, siendo necesario bucear más profundo a la búsqueda de elementos de carácter estructural.

Cada una de las seis leyes orgánicas de la democracia (LOECE, LODE, LOGSE, LOPEG, LOCE y LOE), ha nacido en una coyuntura determinada que quizás procede repasar muy someramente.

La LOECE (1980) surgió en plena "transición democrática", tras haber sido aprobada la Constitución de 1978, en un momento en el que era imprescindible realizar algunos retoques, más bien de forma, en una legislación educativa heredada del pasado (LGE de 1970). Había que adecuar dicha legislación a lo que comenzaba a ser el desarrollo del Estado autonómico (en el 79 habían sido aprobados ya los estatutos catalán y vasco).

La LODE (1985) surgió tras el arrollador triunfo del PSOE en las elecciones del 82 bajo el eslogan de "el cambio", y sin que la Ley Orgánica anterior hubiera desarrollado las cuestiones relativas a la financiación de la enseñanza privada, considerando el gobierno que era el momento de legislar sobre lo planteado al respecto en la Constitución.

La LOGSE (1990) llegó cuando el PSOE había emprendido decididamente la vía del más absoluto pragmatismo. En el 86 se había celebrado el referéndum de la OTAN, en el que el partido socialista había escandalizado a todos cuantos recordaban su campaña contraria a lo que luego acabó encabezando. En el 88 se había producido la gran movilización del profesorado que acabó con la vida política del ministro José María Maravall.

La LOPEG (1995), más conocida como "Ley Pertierra", en alusión al ministro que la impulsó, se dio en un contexto en el que ya el PSOE había soltado el lastre del sector de la sociedad, particularmente una parte de los intelectuales de izquierdas, que lo habían votado en el 82. Apoyado por buena parte de lo que antaño se había denominado "mayoría silenciosa" o "franquismo sociológico", abandonaba el PSOE cualquier cortejo con el pensamiento pedagógico crítico, entregándose de lleno a las directrices de la OCDE, las cuales, a su vez, se inscribían en el amplio marco de las políticas neoliberales en educación. En EE.UU. y en el Reino Unido, como muy bien se explica en el editorial del número 5 de *ConCiencia Social*, funcionaba ya una alianza entre neoliberales y neoconservadores. Perfectamente bien avenidos, los primeros estaban interesados en introducir en el sistema educativo las dinámicas de mercado, mientras los segundos influían para que el sistema volviera a los saberes y los valores de siempre, basados en las disciplinas académicas utilizadas de manera culturalista, a fin de salvar la supuesta decadencia de la enseñanza, como se sabe, siempre culpable de los males del país.

La LOCE (2002) se planteó en cuanto el Partido Popular pudo hacer su ley de educación sin cortapisas, al conseguir la mayoría absoluta. La parte neoliberal de la

anteriormente mencionada alianza, ya la había iniciado la LOPEG, así que quedaba darle un impulso mayor y completarla con la reacción conservadora en el campo del currículum, sustituyendo cualquier atisbo de la denostada pedagogía por la prédica de un esfuerzo que sería exigido, sobre todo, a los alumnos; y eso fue lo que planteó la LOCE, no sin antes preparar el camino con actuaciones como el Plan de Mejora de las Humanidades y la revisión de los contenidos mínimos.

La LOE en este momento está ya en el Senado, donde se espera que salga con pocos cambios, y si hubiera alguno sería seguramente para favorecer aún más las pretensiones competenciales de los grupos nacionalistas, tal y como se puso de manifiesto en el debate del Pleno del Congreso de los Diputados que aprobó el proyecto de ley el 15 de diciembre de 2005. En el mismo, el señor Benzal Román, representando al grupo parlamentario del PSOE, decía:

"Queremos decir a los grupos que nos han apoyado que, por supuesto, recogemos el guante para continuar el diálogo en los casos en que se nos ha pedido que así ocurra, y la experiencia seguramente les indicará, nuestra mejor disposición al respecto; especialmente ha sido pedido por Eusko Alkartasuna y PNV, pero lo hacemos extensivo a todos los grupos, también a Convergència, para continuar en este sentido en el Senado" (páginas 6977-6978 del Diario de Sesiones del Congreso de los Diputados. Sesión Plenaria número 130)

Se trata de una ley que responde a una situación caracterizada por la vuelta al poder del PSOE y su estrategia de llevar a cabo lo que algunos han dado en denominar "la segunda transición", con el apoyo, frente al PP, del resto de los grupos parlamentarios, que son fundamentalmente nacionalistas. Característica ésta y estrategia que dejan muy en segundo lugar la clásica distinción derecha - izquierda. No está de más, antes de nada, recordar que votaron a favor: PSOE, CiU, ERC, PNV, ICV, CC y EA; en contra: PP; y se abstuvieron: IU, BNG, ChA y NB. Las intervenciones de los distintos portavoces no dejan lugar a dudas acerca de lo poco que la escuela pública puede esperar de esta estrategia política. Y no sólo por el peso de los partidos conservadores PNV y CiU (no se debe olvidar que en las comunidades autónomas catalana y vasca es donde más desarrollo alcanza la escuela privada), sino porque sus oponentes de izquierdas, visto el comportamiento que tuvieron en la tramitación de esta ley, está claro que optan por dejar de lado la cuestión de la escuela pública con tal de avanzar en lo que es su denominador común nacionalista. Véase si no cómo concluyó su intervención el diputado señor Canet Coma, del Grupo Parlamentario de Esquerra Republicana de Catalunya:

"Se debería al menos poder llegar a aprobar una ley sin votos en contra, sería un augurio de larga vida y de estabilidad para el sistema educativo y en el caso de Cataluña sería la puerta abierta para nuestro objetivo de una ley catalana de la educación [...]" (pág. 6790 del Diario de Sesiones del Congreso de los Diputados. Sesión Plenaria número 130)

Las continuidades estructurales

En el título del trabajo anteriormente citado, en el que, como he dicho, analicé las reformas escolares de la democracia, quise señalar con claridad la existencia de una dinámica estructural de más larga duración que las meras coyunturas ligadas a los cambios de gobierno y las políticas de cada momento, de ahí que lo titulara "*Las reformas y lo que está pasando. De cómo en la educación la democracia encontró su pareja: el mercado.*" La tesis principal que en el mismo se defiende es que en nuestro país no hubo una reforma de la enseñanza llevada a cabo por el PSOE (LODE y

LOGSE) y una contrarreforma (LOCE) impulsada por el PP, sino que éste es un planteamiento interesadamente maniqueo para cuyo sostenimiento es necesario olvidar, por una parte, lo que el propio PSOE planteó como reforma antes de las dos leyes anteriores, es decir, inmediatamente después de su triunfo electoral en el 82, y, por otra, borrar la propia existencia de la LOPEG, cosa que se ha llegado a hacer con soltura verdaderamente asombrosa, como es el caso de la, por otra parte muy interesante, aportación de Luis Gómez Llorente al libro coordinado por José Gimeno y Jaume Carbonell editado por Praxis y Cuadernos de Pedagogía en el año 2003 con el título "*El sistema educativo. Una mirada crítica*"; un texto que lleva por título "*De dónde venimos y adonde vamos. Bosquejo de una trayectoria*", y que ya digo que es muy interesante en diversos aspectos, sobre algunos de los cuales volveré más adelante, pero que increíblemente salta de la LOGSE del PSOE a la LOCE del PP como si no hubiera habido nada por medio, a fin de que cuadre el interesado esquema previo "reforma - contrarreforma", cuando resulta que el gran paso hacia la introducción del lenguaje y el pensamiento de la gestión empresarial aplicada al sistema educativo se dio en nuestro país con la LOPEG (o "Ley Pertierra"), precedida por un documento titulado "Centros educativos y calidad de la Enseñanza", en el que se articulaban nada menos que 77 medidas que fueron amplia y propagandísticamente divulgadas, asociándolas machaconamente con el vocablo calidad. Prestigiosa palabra de la que luego se apropiaría el PP, dejándola invalidada por tanto para ser incorporada por el PSOE en el título de la nueva ley, de ahí que ésta se haya quedado en LOE. Cabe recordar que contra las 77 medidas y contra la LOPEG salimos a la calle en su día miles de personas. Y, por último, para que cuadre ese esquema, es necesario negarse a plantear las continuidades que hay desde la LODE hasta la situación en la que nos encontramos. Así que no hay en educación un PP malo y un PSOE que nos viene a salvar, ahora con la ayuda de los nacionalistas, sino que, lamentable es constatarlo, a codazos y golpes bajos, ambos corren en la misma dirección y sentido, que no es otro que aquel que se aleja del ideal de la democracia y se acerca a las exigencias del mercado. La LOE apenas es otra cosa que una nueva escena de esgrima rodada sobre una plataforma que se desplaza en un sentido no cuestionado por ninguno de los dos contendientes.

Las consecuencias de la introducción de dinámicas de mercado en el sistema educativo están ya más que estudiadas: incremento de las desigualdades, modos de gestión empresarial, fomento de la competitividad, retorno de las formas tradicionales de enseñar, pérdida del sentido democrático de la participación, precarización del trabajo docente, etc.. Veamos primero si la LOE favorece o no esa deriva hacia el mercado, para detenernos posteriormente a considerar alguna de sus consecuencias.

Dicen los expertos que, muy esquemáticamente, se avanza en la dirección del mercado cuando se potencian tres factores: la diferenciación de productos, la información (o la propaganda) sobre las cuestiones que marcan la diferencia y la libertad de elección de los consumidores. Consideremos pues, en qué medida esos tres elementos están presentes en la LOE.

El elemento fundamental (aunque no el único) que en nuestro sistema educativo favorece la diferenciación, es la existencia de dos redes escolares diferentes: la pública y la privada. Luego habría que distinguir entre la privada concertada y la de pago, lo cual no debe dejar de hacerse, porque significa que la gente se sitúa inicialmente ante tres productos diferentes. Esta situación fue heredada por la democracia del carácter reformista de la transición. En el trabajo anteriormente aludido, Gómez Llorente dice:

" [...] la gestación del artículo 27 fue sumamente laboriosa y conflictiva. Recuérdese que por desacuerdo sobre este punto abandonó transitoriamente la Ponencia el diputado socialista Peces Barba, quedando en suspenso durante algún tiempo la posibilidad de alcanzar un acuerdo de conjunto. Sólo la habilidad y capacidad negociadora de los señores Abril Martorell (UCD) y Alfonso Guerra (PSOE) solvó in extremis el necesario entendimiento [...]" (pág. 23)

Puelles Benítez, en su libro *"Educación e ideología en la España contemporánea"*, editado por Labor en 1980, considera sobre esta cuestión que el partido socialista, al aceptar la interpretación de la libertad de enseñanza como libertad de creación de centros, así como el régimen de subvenciones a la enseñanza privada, renunciaba a la escuela única que el partido había venido defendiendo a lo largo de su historia.

La LOECE dejó este asunto de las subvenciones sin desarrollar, manteniendo el sistema que venía de la LGE (Ley General de Educación) de 1970.

Lo que la LODE se planteó hacer fue regular las subvenciones que estaba recibiendo la enseñanza privada, de modo que ésta tuviera que asumir un cierto nivel de participación de las familias y la administración. Se trataba de algo así como de intercambiar dinero por democratización a través de la participación, es decir, de hacer más pública la escuela privada a cambio de una subvención económica concertada; algo realmente difícil que a la postre resultó imposible, entre otras cosas porque pronto la propia administración abandonó el impulso democratizador con el que había iniciado la legislatura.

La LOGSE no influye realmente en este proceso. Será la LOPEG la encargada de complementar la LODE años después para avanzar decididamente en la cuestión fundamental de la autonomía de los centros, de modo que pudiera darse y percibirse la diferenciación.

La LOCE, por supuesto no necesitaba tocar esta cuestión como no fuera para fortalecerla, por ejemplo, planteando la posibilidad de centros de secundaria con currículos diferenciados. En su Artículo 66.1 decía:

"Los centros docentes, en virtud de su autonomía pedagógica y de organización establecidas en la presente ley, y de acuerdo con el procedimiento que establezcan las Administraciones educativas, podrán ofrecer proyectos educativos que refuercen y amplíen determinados aspectos del currículo referido a los ámbitos lingüístico, humanístico, científico, tecnológico, artístico, deportivo y de las tecnologías de información y de las comunicaciones."

Posibilidad de diferenciación que se agravaba con la Disposición adicional quinta, que en su punto 4 abría la puerta a la selección del alumnado:

"Los centros de especialización curricular a que se refiere el artículo 66 de esta Ley podrán incluir, como criterios complementarios [se refiere a la admisión] otros que respondan a las características propias de su oferta educativa, de acuerdo con lo que establezca las Administración educativa correspondiente."

Por otro lado, también permitía que los centros pudieran dejar de lado algunos de los itinerarios que la ley planteaba, sólo con que no hubiera demanda suficiente de los mismos, lo cual no iba a ser muy difícil de conseguir para unos titulares de centros

privados auténticos expertos en mover los hilos necesarios para deshacerse del alumnado no deseado.

Ciertamente, la LOE no contiene elementos de diferenciación tan escandalosos como éste de los centros especializados en currículos determinados con capacidad para seleccionar a su alumnado, sin embargo, no se puede decir que vaya a suponer un freno al desarrollo de una creciente diferenciación entre centros públicos y privados, y entre centros de distinta "calidad" y, por lo tanto, demanda, dentro de cada una de estas dos redes. Varias son las vías que quedan abiertas para que esto último ocurra.

El Artículo 22.4 dice:

"La educación secundaria obligatoria se organizará de acuerdo con los principios de educación común y de atención a la diversidad del alumnado. Corresponde a la Administraciones educativas regular las medidas de atención a la diversidad, organizativas y curriculares, que permitan a los centros, en el ejercicio de su autonomía, una organización flexible de las enseñanzas",

lo que significa que queda en manos de las Comunidades Autónomas el regular hasta dónde se puede llegar en esa diferenciación.

El derecho a establecer el carácter propio de un centro privado constituye también un importante elemento de diferenciación. Como en su día lo hizo la LODE (Art. 22), más tarde la LOPEG (Art. 5) y la últimamente la LOCE (Art. 73), la actual LOE recoge este derecho en el Artículo 115.1:

"Los titulares de los centros privados tendrán derecho a establecer el carácter propio de los mismos que, en todo caso, deberá respetar los derechos garantizados a profesores, padres y alumnos en la Constitución y en las leyes."

Otro elemento que viene influyendo en la diferenciación, sobre todo por la autoselección que provoca a la hora de elegir centro, es el que se refiere a la posibilidad de establecer pagos por las actividades extraescolares, las complementarias y determinados servicios, tal y como lo recoge el Artículo 88.1, lo cual viene también de la LODE.

Pero no nos engañemos extendiéndonos en estas matizaciones, la mayor fuente de diferenciación la establece la propia existencia de una doble (triple) red escolar. Mediante mecanismos, a veces difusos, los diferentes grupos o clases sociales van poco a poco decantándose por una escuela o por otra. Las clases medias urbanas con mayor capital cultural y relacional, con programaciones sociales más ambiciosas para sus hijos, no es tanto que busquen un centro determinado como que tienden a abandonar aquellos que acogen a los sectores sociales que, por diversas razones, no se apresuran a tomar posiciones en la carrera de la promoción social.

Esto viene siendo así, y la LOE no se propone realmente evitarlo. Sus defensores dicen que el reparto del alumnado con "necesidad específica de apoyo educativo" que establece el Artículo 87. 1

("Con el fin de asegurar la calidad educativa para todos, la cohesión social y la igualdad de oportunidades, las Administraciones garantizarán una adecuada y equilibrada escolarización del alumnado con necesidad específica de apoyo educativo [...]")

corregirá la tendencia a concentrar este alumnado en los centros de titularidad pública, constituyendo un factor de homogeneización de las dos redes. Pero esto es bastante más problemático de lo que en principio parece.

En primer lugar cabe preguntarse quiénes formarán ese contingente de alumnado a repartir. El punto donde se está más cerca de aclararlo es el Artículo 71.2:

"[...] alumnos que requieran una atención educativa diferente a la ordinaria, por presentar necesidades educativas especiales, por haberse incorporado tarde al sistema educativo, por sus altas capacidades intelectuales o por cualquier otra circunstancia personal o familiar que suponga necesidad desde el punto de vista educativo[...]"

Todo parece quedar a merced de lo que se entienda por "ordinario". En una clase como la mía, si lo interpreto de una manera escorada a lo académico, más de la mitad de los alumnos presentan estas necesidades; sin embargo, si le doy un significado más comprensivo podría dejarlo en tres o cuatro, y hasta podría ser que en ninguno.

Pero más allá de esta indefinición se plantean aquí problemas muy serios.

En primer lugar, el propio planteamiento del reparto supone un claro reconocimiento de que en un sistema escolar con escuelas diferenciadas tiende a producirse la segregación de la que venimos hablando; no hay más que fijarse en cómo comienza la redacción del punto 1 del Artículo 87 antes citado:

"Con el fin de asegurar la calidad educativa para todos, la cohesión social y la igualdad de oportunidades [...]",

resulta que la administración tiene que intervenir en el reparto; es decir, que la diferenciación de centros produce efectos contrarios a esos fines.

En segundo lugar, ¿cómo se va a hacer esto si los centros privados saturan sus aulas desde los primeros niveles? Aumentar en un 10% la matrícula en cada grupo será algo a todas luces insuficiente. Parece claro que este reparto nunca tendrá más caudal que el de un cuentagotas.

En tercer lugar, ¿cómo se va a conciliar este reparto de un contingente de alumnos con el proclamado derecho a elegir centro? ¿Se privará de tal derecho a quienes tengan necesidad específica de apoyo educativo? ¿Por qué no se aplica un criterio distribuidor también al alumnado más brillante, lo cual, sin duda tendría del mismo modo un efecto reequilibrador del sistema? ¿Es que unos van a tener más derechos que otros?

Y, por último, ¿qué le quedará de pública a una escuela que clame porque alejen de ella a los alumnos con mayores necesidades? Está claro que ésta es una actitud que resulta inasumible para el propio concepto de escuela pública si ésta no se restringe meramente a la que es de titularidad pública.

De una manera o de otra, la diferenciación entre escuelas tiende a acabar conceptualmente con la escuela pública y a degradar en la práctica buena parte de sus centros, y no porque a ellos lleguen niños y jóvenes con necesidades específicas de apoyo educativo, sino porque se van aquellos que podrían enriquecerla como contexto

cultural en el que llevar a cabo una enseñanza formativa. Se podría decir que no se trata de repartir el alumnado que tienen problemas, sino más bien impedir que se vayan quienes no los tienen. La LOE no supone absolutamente nada en esta dirección.

Hemos dicho que para que haya mercado, además de diferenciación, es necesario que haya información (o propaganda).

La LOE garantiza plenamente esta cuestión, tal como lo viene haciendo el sistema educativo al menos desde la Ley Pertierra, que, como ya quedó dicho, fue la que introdujo con todas sus consecuencias el lenguaje y las dinámicas de la calidad y la evaluación. La LOE intensifica incluso estos controles al introducir una "evaluación diagnóstico" en cuarto de primaria y otra en segundo de secundaria. Al referirse a ellas, en ambos casos (Artículos 21 y 29), repite exactamente el mismo párrafo:

"[...] Esta evaluación será competencia de las administraciones educativas y tendrá carácter formativo y orientador para los centros e informativo para las familias y para el conjunto de la comunidad educativa [...]"

Creo que no es necesario decir más sobre este asunto. Únicamente, por si hubiera alguna duda, reproduciré las últimas líneas de una noticia aparecida en la página 46 del diario regional La Nueva España de 1 de enero de 2006, en la que bajo el título *"La mitad de los alumnos de Primaria suspende en conocimientos"*, se ofrecían algunos de los resultados de la evaluación de la Educación Primaria llevada a cabo en el año 2003, con alumnado de sexto curso, por el Instituto Nacional de Calidad y Evaluación:

"En términos generales, los informes advierten diferencias 'estadísticamente significativas' de rendimiento si se trata de alumnos con padres universitarios y si estudian en centros privados, que suelen obtener mejores puntuaciones".

Y punto, como suele decirse; es decir, que a la prensa, ni a casi nadie le interesan mucho más cualquier otro tipo de consideraciones.

Por último, decíamos que una dinámica de mercado requiere libertad de elección.

La libertad de elección de centro fue proclamada por la LOE en una interpretación abusiva del artículo 27 de la Constitución. Cualquiera que se lea los 10 puntos de los que consta tan aireado artículo, verá que lo más parecido a este derecho que allí se dice está en los puntos primero, tercero y sexto:

- 1.-"Todos tienen derecho a la educación. Se reconoce la libertad de enseñanza."
- 3.-"Los poderes públicos garantizan el derecho que asiste a los padres para que sus hijos reciban la formación religiosa y moral que esté de acuerdo con sus propias convicciones."
- 6.-"Se reconoce a las personas físicas y jurídicas la libertad de creación de centros docentes, dentro del respeto a los principios constitucionales."

Que luego esto se haya traducido en la práctica política y en el sentido común de la gente en la idea de que se tiene derecho a elegir centro, de que ese derecho está por encima de cualquier otra consideración (sin ir más lejos, de la protección del medio ambiente y la seguridad vial, agredidas todos los días de mañana y tarde con miles de autobuses recorriendo las calles de las ciudades y atascando el tráfico para llevar niños y jóvenes a estudiar allí donde les place), y de que nada menos que el dinero público debe destinarse a financiar esas elecciones de cada cual, resulta verdaderamente inaudito

cuando uno se para a pensarlo. Las leyes educativas de la democracia contribuyeron decisivamente a que esta barbaridad se haya asentado como un elemento indiscutible del sentido común que se repite y se acepta con la mayor naturalidad del mundo.

La LOE no hace sino continuar esa trayectoria. Y continua también haciendo referencia a una "programación" que, en principio, pudiera llevarnos a pensar que si hubiera voluntad política podría servir para avanzar hacia una situación en la que, de haber centros privados, estos constituyeran una red subsidiaria de la pública; pero no cabe pensar en esto, no sólo porque la experiencia muestra que vamos en sentido contrario a pesar de que esto de la programación figura ya en la LODE, sino que la LOE dificulta aún más la posibilidad de hacer políticas con esa orientación.

Quizás antes de nada convenga advertir acerca de un importante detalle del que nos da cuenta Gómez Llorente en el artículo varias veces aquí mencionado, se trata de la negativa de la derecha a aceptar el término "planificación" con motivo de la redacción del artículo 27 de la Carta Magna.

Pero si la LODE, en su Artículo 27 se refería al compromiso de tener en cuenta la oferta:

"La programación específica de puestos escolares de nueva creación en los niveles gratuitos deberá tener en cuenta, en todo caso, la oferta existente de centros públicos y concertados",

lo mismo que hace la LOE, en su Artículo 109.2:

"Las Administraciones educativas programarán la oferta educativa de las enseñanzas que en esta Ley se declaran gratuitas teniendo en cuenta la oferta existente de centros públicos y privados concertados [...]",

resulta que esta última introduce la supeditación a la demanda, que ha sido uno de las pretensiones más reiteradas de la patronal privada y de la derecha que la apoya. En el Artículo 15.2 dice:

"El segundo ciclo de educación infantil será gratuito. A fin de atender las demandas de las familias, las Administraciones educativas garantizarán una oferta suficiente de plazas en los centros públicos y concertarán con centros privados, en el contexto de su programación educativa."

De cómo va a ser interpretado esto ilustra muy bien la intervención de la señora Pigem i Palmés de CiU en el Pleno del Congreso de los Diputados que en su Sesión plenaria número 130 aprobó el proyecto de ley que estamos considerando (15 de diciembre de 2005):

" [...] Así el término servicio público de la educación, que ha quedado reducido a una única mención en el artículo 108 suprimiéndose del resto de artículos, queda redefinido y a nuestro entender equiparado a lo que denominamos servicio de interés público, pues queda directamente relacionado tanto en el preámbulo de la ley como en el articulado, con lo que su prestación puede hacerse efectiva tanto a través de los poderes públicos como de la iniciativa social, precisamente como garantía del derecho de los padres a escoger centro docente tanto público como privado. Todo ello configura una fórmula a través de la cual se incorpora en la programación la demanda de las familias, tal y como figura además literalmente en el artículo 15.2 en relación con el segundo ciclo de la educación infantil. Por lo que se respecta a la concertación, a diferencia del texto del proyecto que atribuía únicamente el derecho a poder solicitarla, el texto aprobado atribuye el derecho a acogerse, naturalmente siempre que

se reúnan los requisitos para ello, y además se estipula que la educación infantil se concertará -no dice se podrá concertar- con centros privados. Resulta de interés recordar en este punto que la satisfacción de necesidades de escolarización, como requisito de acceso al concierto no tiene ya en el artículo 116 una dimensión puramente cuantitativa, como ya se había ocupado de señalar nuestro Tribunal Supremo, sino cualitativa, tal y como resulta de configurar nuestro modelo educativo con el doble objetivo de garantizar el derecho de todos a la educación y el derecho a escoger centro distinto de los creados por los poderes públicos. Precisamente es ahí donde cobra relevancia la demanda de las familias a cuya satisfacción alude el artículo 15.2 del dictamen. Por tanto, satisfacción de necesidades de escolarización y demanda de las familias, como actualización de la libertad de elección o derecho a escoger, constituyen ya un todo indisoluble." (pág. 6972 del Diario de Sesiones del Congreso de la Diputados, año 2005, núm. 138)

Y para quienes aún alberguen esperanzas de que las comisiones de escolarización vayan a jugar algún papel corrector de los peores efectos derivados de la libertad de elección de centro, puede prorrogar un poco más la lectura del texto que recoge la intervención de la diputada nacionalista:

"Por último [continúa], en este punto el artículo 86.2 regula las comisiones o ejercicios u órganos de garantías de admisión. Tal y como resulta del propio articulado, sus funciones son exclusivamente de supervisión del procedimiento de admisión y de propuesta a la Administración educativa de las medidas que se estimen adecuadas, es decir, ni gestionan el procedimiento de admisión, que corresponde en los centros privados concertados al titular, ni tienen facultad resolutoria sino de simple propuesta." (pág. 6972)

Tenemos, pues, que los tres elementos (diferenciación, publicidad y libertad de elección) que son necesarios para que se instaure una dinámica de mercado (cuasimercado) están perfectamente a salvo en la LOE. El ya largo camino recorrido por la escuela pública, alejándose de los ideales democráticos para acercarse a las prácticas del mercado, continuará, esta vez con más facilidades aún, tras este período que algunos consideran de "segunda transición".

Algunas lamentables consecuencias. Las dificultades para la comprensividad.

Puesto que no trato, ni mucho menos, de llevar a cabo un exhaustivo análisis crítico de la LOE, sino de aportar algunos elementos que puedan resultar complementarios de otras lecturas, más sindicales, por ejemplo, sólo citaré aquí dos problemas y me detendré en uno.

En primer lugar, la conceptualización del alumnado y sus familias en términos de clientela y no de ciudadanía, trae consigo (ya lo está trayendo) la pérdida del sentido de una institución pública como esencialmente democrática. Quizás el modo como recoge el Artículo 121.5 las relaciones con las familias constituye un buen indicador de esta evolución:

"Los centros promoverán compromisos educativos entre las familias o tutores legales y el propio centro en los que se consignen las actividades que padres, profesores y alumnos se comprometen a desarrollar para mejorar el rendimiento académico del alumnado."

Como se ve, una especie de contrato privado orientado a la mejora del rendimiento académico.

En segundo lugar, está la cuestión de la comprensividad, en la que quiero detenerme porque es la que me parece que está más necesitada de reflexión y debate entre los propios defensores de la escuela pública.

Comprensividad no quiere decir aquí meramente escolarización bajo un curriculum común durante el período de la enseñanza obligatoria, sino adopción de formas de enseñanza capaces de adaptarse a capacidades y capitales culturales muy diferentes, de modo que, sin hipotecar la posibilidad de aprendizajes superiores más adelante, durante el período de escolaridad obligatoria se procure intensamente, hasta donde sea posible, que en los centros y en las aulas tenga lugar un encuentro entre niños o jóvenes de diferentes procedencias sociales y culturales, y, a su vez, entre éstos y un conocimiento que, sin renunciar a su carácter académico, no opere tanto selectiva como formativamente sobre ellos.

Cabe preguntarse: ¿alguien cree en esto?

Yo sí. Pero no dogmáticamente o como mera proclama políticamente correcta. Creo que se trata de una cuestión muy compleja, que no se puede reducir técnicamente a programaciones didácticas, pero que puede operar como principio pedagógico capaz de inspirar respuestas a situaciones de enseñanza caracterizadas por una alta concentración de contradicciones.

Es importante detenerse en esta cuestión porque a partir de la certera idea de que sin una escuela unificada es imposible la plena comprensividad, un sector importante de la izquierda educativa plantea hoy nada menos que esto de la comprensividad no es más que una estrategia urdida por la burguesía, con la ayuda de pedagogos y sociólogos, para acabar con las posibilidades que los trabajadores podrían tener de hacerse con los conocimientos académicos que les permitirían equipararse a ella en el campo del saber y por lo tanto hacer más fácil su emancipación. El artículo de Salustiano Martín titulado "*La comprensividad como estrategia. (La lucha de clases en la educación)*" (http://www.colectivobgracian.com/revista/revistahtm/Numero%20diez/pagina_nueva_10.htm) constituye un buen ejemplo de este tipo de crítica.

Estando de acuerdo, como ya he apuntado, con la idea de que la existencia de escuelas diferentes es incompatible con el desarrollo de la comprensividad en el conjunto del sistema, no lo estoy, sin embargo, con que por esta razón la escuela pública deba renunciar a su carácter comprensivo, sencillamente porque para mí una escuela pública que no sea comprensiva en el sentido que anteriormente he señalado, sólo tendrá de pública la financiación y la titularidad.

En principio, esta idea de que la escuela pública se hunde de la mano de los pedagogos que han expulsado de ella el conocimiento de altura para dedicarse a entretener al alumnado con juegos y diversiones varias, no tiene la menor base empírica. El profesor Gimeno Sacristán ha publicado por lo menos dos trabajos ("*La transición a la educación secundaria*", publicado por Morata en 1996 y "*La calidad del sistema educativo vista desde los resultados que conocemos*", en el libro "*El sistema educativo. Una mirada crítica*", anteriormente citado) en los que aporta datos suficientes para que podamos afirmar que la escuela secundaria pública es más dura con sus alumnos que la privada con los suyos. Así que estas proclamas a favor de la recuperación de los conocimientos expoliados por la pérfida pedagogía y sus secuaces para poner en

desventaja a los trabajadores con respecto a la burguesía, son más bien desahogos ideológicos que constataciones de una realidad. Cualquiera que conozca un poco la pedagogía y los institutos de educación secundaria, además de saber que la primera no se deja fácilmente reducir a psicología, a tecnología didáctica, a sociología o a gestión de recursos humanos, sabe de sobra que las relaciones entre ellos son muy poco frecuentes y casi clandestinas.

Otra cosa es que en la escuela haya hoy graves problemas para llevar el día a día de la escolarización de unos niños y, sobre todo, de unos adolescentes que ya no son lo que eran. Y no sólo porque la escolarización de masas haya metido a todos en las aulas donde antes estaban nada más que unos pocos, sino porque la evolución de la sociedad ha colocado a la familia y a la escuela en medio de una profunda crisis, ante la cual la izquierda escolar anda tan perdida como el resto.

Por un lado, el neoliberalismo, con sus intentos de mercantilización de la enseñanza, pero también con sus procesos desreguladores del trabajo y sus efectos demolidores sobre el sentido que puede dársele al esfuerzo que requiere el estudio, en tanto que preparación para unas profesiones identificables desde lejos, es decir, desde la infancia y la adolescencia; por otro, el vertiginoso ritmo de cambio social, que impide prácticamente que se dé un reconocimiento hacia la generación adulta por parte de los más jóvenes, base sobre la cual se desarrolló siempre la enseñanza que los docentes de hoy conocemos; y, por último, los efectos de algunos discursos "post" contra la propia institución escolar y hasta contra la razón y la ciencia sobre las que la escuela de la modernidad basó su prestigio, constituyen metafóricamente las tres caras sobre las que se afila la punta de un dardo que hoy envenena la escuela por dentro.

La comprensividad ha de vérselas con esto, pero expulsarla de la escuela pública para llevar a ésta por los derroteros de la competitividad, significa ni más ni menos que la exclusión de la misma de una parte importante del alumnado que más la necesita.

Creo que un adecuado entendimiento de la comprensividad no la contrapone a formación, ni ha de suponer negación del conocimiento académico, ni de la instrucción, ni del esfuerzo intelectual, y hasta exige dominio del cuerpo y de la voluntad. A mí nada de esto me disgusta, y lo procuro en el marco de una enseñanza comprensiva, bien es verdad que procurando siempre la generación de conciencia racional acerca del porqué de todo esto, de modo que se favorezca el desarrollo de la capacidad crítica del alumnado. Esta comprensividad a lo único que se contrapone radicalmente es a la competitividad; por eso un tipo de escuelas, como la mayoría de las privadas (y algunas públicas, no nos engañemos), que promuevan la competitividad o sirvan para encauzar aquella de la que son portadores determinados sectores sociales, constituye un enemigo letal para la propia posibilidad de la escuela pública.

Precisamente si esto se tiene claro creo que se puede admitir, sin el temblor que les produce a algunos la idea de conculcar el dogma "logiano", que las dificultades para la comprensividad aumentan con la edad del alumnado. También se deben a otras muchas causas, es cierto, como las culturas institucionales, las tradiciones corporativas, etc., pero no podemos abordar aquí todas estas cuestiones. Sí la que se refiere a la respuesta que les da la LOE a las dificultades en la ESO.

Itinerarios explícitos o encubiertos

El PP se planteó responder al malestar existente en la educación secundaria estableciendo lo que llamó "itinerarios", que eran dos en tercero de la ESO (Tecnológico y Científico-Humanístico) y tres en cuarto (Tecnológico, Científico y Humanístico), tras los que se adivinaba la vieja distinción entre FP, ciencias y letras, si bien a estos se les atribuía en la ley el mismo valor académico. Asimismo, la LOCE, en su artículo 27.3 permitía que:

"Aquellos alumnos que, cumplidos los quince años y tras la adecuada orientación educativa y profesional, opten voluntariamente por no cursar ninguno de los itinerarios ofrecidos, permanecerán escolarizados en un programa de iniciación profesional. [...]",

cuya superación daba derecho a la obtención del título de Graduado en Educación Secundaria Obligatoria (Art. 27.5).

Éste fue uno de los aspectos más contestado por la oposición a la LOCE, al considerar que con él se conculcaba el principio de comprensividad.

¿Cómo deja esta cuestión la LOE?

En primer lugar, reconoce problemas en la ESO al abrir la posibilidad de cambios en el planteamiento de los primeros cursos. En el Artículo 26.3 dice:

"Las Administraciones educativas establecerán las condiciones que permitan que, en los primeros cursos de la etapa, los profesores con la debida cualificación impartan más de una materia al mismo grupo de alumnos"

Y en el 24.6:

"En cada uno de los cursos primero y segundo los alumnos cursarán un máximo de dos materias más que en el último ciclo de educación primaria"

Medidas estas que hay que interpretar como tendentes a paliar los efectos de una transición a secundaria que está resultando bastante problemática.

Quienes en su día fuimos críticos con la incorporación del alumnado de 12 años a los institutos temiendo, entre otras cosas, que la comprensividad propia de la EGB se viera con ello perjudicada a cambio de una promesa de elevación del nivel, podríamos ahora reclamar la razón que entonces tuvimos y no se nos dio; pero ello resultaría un tanto oportunista y poco riguroso porque estaríamos ocultando que los cambios en la sociedad y en el alumnado no dejan de afectar también a los centros de educación primaria, por lo que es del todo previsible que si el alumnado de 12 a 14 años permaneciera en las escuelas, gran parte de los problemas que se presentan hoy en la ESO se darían también en éstas; si bien es posible seguir manteniendo que la cultura organizativa de los centros de primaria y la profesional de los maestros son más adecuadas para abordar los problemas que presenta el alumnado en su adolescencia temprana. De hecho, la Asociación Nacional de Catedráticos de Instituto (ANCABA) ya se ha pronunciado contra estas medidas. En el "preámbulo editorial" del número 22 de su revista "Cátedra Nova" (Diciembre de 2005) podemos leer:

"No somos partidarios de reducir el número de materias en los dos primeros cursos de la ESO. Los alumnos han terminado una etapa (Primaria) y ascienden a otra (Secundaria), con otros planteamientos y otra mentalidad; ni somos partidarios de que el profesorado pueda impartir más de una materia a un mismo grupo de alumnos. Se debe mantener el principio de especialidad del profesor de secundaria." [el subrayado es mío.] (pág. 12)

En lo que respecta a la cuestión concreta de los itinerarios, la LOE apuesta por las medidas de diversificación y apoyo, siempre tendentes a mantener la consecución de los objetivos de la ESO a fin de evitar una segregación temprana. Pero también articula medidas que en la práctica pueden no ser muy distintas de los itinerarios que tanto criticaron sus autores. Destaco dos. En el Artículo 22. 6 se dice que

"[...] los centros educativos tendrán autonomía para organizar los grupos y las materias de manera flexible y para adoptar las medidas de atención a la diversidad adecuadas a las características de su alumnado",

lo que quiere decir que se pueden organizar opciones que en la práctica actúen como auténticos itinerarios. Y en el Artículo 30.1 puede leerse que:

"Corresponde a las Administraciones educativas organizar programas de cualificación profesional inicial destinados al alumnado mayor de dieciséis años [...] Excepcionalmente, y con el acuerdo de alumnos y padres o tutores, dicha edad podrá reducirse a quince años [...]"

para aquellos que habiendo cursado segundo, no puedan promocionar a tercero y ya hayan repetido una vez en secundaria, aunque también pueden seguir un programa de diversificación curricular.

Es decir, que la LOE se muestra más sensible a la comprensividad que la LOCE, pero no corrige definitivamente las posibilidades de agrupar a los alumnos y con ello establecer una especie de itinerarios encubiertos. Como todo el mundo sabe, no son pocos los centros que han venido utilizando distintos subterfugios para constituir grupos de alumnos bien diferenciados. De todos modos, esto es algo que debiera aconsejar el rechazo de la LOE a los que pusieron el grito en el cielo por la cuestión de los itinerarios de la LOCE, aunque ahora se les oye menos. Sin embargo, para aquellos que defendemos un tipo de comprensividad que no apunta tanto a las formas de escolarización como a la búsqueda de maneras de enseñar no competitivas, que procuren una relación con el conocimiento capaz de ayudar al mayor número posible de personas a elevar la capacidad de pensar críticamente, los itinerarios, explícitos o encubiertos, no son el principal problema; incluso, como he dicho, a medida que se avanza en la edad del alumnado puede ser conveniente realizar agrupaciones en torno a currículos que respondan mejor a la diversidad de intereses del alumnado. Para este tipo de comprensividad resulta mucho más importante rebajar la presión evaluadora de la escuela, de modo que el conocimiento pueda ser utilizado en ella para algo más que para examinarse de él. La LOE y el convoy de ideas sobre la evaluación, la calidad, el nivel, la gestión, etc. en el que, como lo hicieron la LOPEG y la LOCE, va montada, no avanza precisamente en esta dirección sino en la contraria. Y esa es una apuesta suicida para la escuela pública, porque habiendo una escuela privada que, en general, apuesta sin reparo por la competitividad, a la escuela pública no le queda más remedio que aceptar el papel subsidiario de acoger a los que no compiten o autodestruirse negando su propia esencia para dedicarse también a la competición.

Si en la primera transición se lanzó la fracasada idea de hacer más pública la enseñanza privada a través de los conciertos (LODE), en esta segunda (si es que estuviéramos en ella) parece más bien que se trata de obligar a la escuela pública a optar entre dos alternativas: la de hacerse más competitiva imitando a la privada, o la de aceptar un papel subsidiario en el sistema. Cualquiera de las dos acaba con su posibilidad de ser tal y como la habíamos concebido.

La religión

He dejado para el final el controvertido asunto de la religión, no sólo porque la LOE lo aborda también al final, sino porque considero que, como problema para la escuela pública, en este momento va por detrás de lo hasta ahora tratado aquí.

Desde luego que una de las características esenciales de la escuela pública es la de su carácter laico, porque ésta se ha de constituir como un espacio de convivencia democrática entre personas de diferentes creencias o sin ninguna, en el que se respeten plenamente las libertades individuales en el ámbito de lo personal, pero donde no puede tener cabida el adoctrinamiento dogmático, quedando éste para las congregaciones a las que voluntariamente se adscriba cada cual. Lo público, ha de ser siempre susceptible de debate democrático y los dogmas no lo son. Ni tampoco el adoctrinamiento es compatible con el pensamiento crítico que la escuela pública, en tanto que democrática, ha de fomentar.

Con la LOE la presencia de la religión en la escuela pública seguirá, sin embargo, ahí. En el punto primero de la Disposición adicional segunda se dice:

"La enseñanza de la religión católica se ajustará a lo establecido en el Acuerdo sobre Enseñanza y Asuntos Culturales suscrito entre la Santa Sede y el Estado español. A tal fin, y de conformidad con lo que disponga dicho acuerdo, se incluirá la religión católica como área o materia en los niveles educativos que corresponda, que será de oferta obligatoria para los centros y de carácter voluntario para los alumnos"

El punto siguiente está dedicado a otras religiones y a los Acuerdos de Cooperación suscritos con ellas.

Desaparece la alternativa, o la materia con dos versiones, una confesional y otra no confesional, pero obligatoria para todos, que contemplaba la LOCE.

La presencia de la religión en la escuela pública es también una herencia de la primera transición. El 3 de enero de 1979 se renovó el Acuerdo de Enseñanza y Asuntos Culturales entre España y el Vaticano. Una hipoteca que seguramente pudo evitarse. Una persona con autoridad en estos temas como Enrique Miret Magdalena declaraba en entrevista publicada en el número 246 (octubre de 2003) de "Trabajadores de la Enseñanza":

"Los socialistas se equivocaron también en este asunto. No conocían bien la situación religiosa en España ni la de los obispos. Como estaba en contacto con ambas partes, descubrí que aquellos gobiernos estaban perdidos porque no se daban cuenta de que ante el paso del franquismo a la transición democrática y luego al primer Gobierno socialista, los obispos estaban dispuestos a ceder en muchas cosas con tal de no perder en otras. Pero el gobierno del PSOE desconocía esta buena disposición del Episcopado y empezó a remolonear y a ceder y conceder por aquí y por allí. Cuando los obispos se

percataron de que el Gobierno había adoptado una posición de debilidad, empezaron a pedir y a exigir. Así es como hemos llegado a esta especie de conflicto latente en donde no se aclaran las cosas, como no se aclararon entonces." (pág. 11)

Es ésta, pues, una vieja hipoteca que viene ya de los acuerdos con el Vaticano y que la LOE mantiene, dado que tales acuerdos no han sido denunciados. Sin embargo, considero que con este asunto se juega interesadamente cuando se orienta la mirada de la gente hacia la presencia de la religión en la escuela desviándola del problema de su evolución hacia las dinámicas de mercado. Es cierto que se pueden y se deben mantener enfocadas ambas cuestiones al mismo tiempo, pero en momentos concretos, cuando se toman decisiones, es importante acertar en lo que se coloca en primer plano. Por eso considero que una parte de la izquierda se equivoca al gritar más alto a favor de la escuela pública laica que contra el mantenimiento de la doble red y el fortalecimiento de las dinámicas de mercado en la enseñanza. Considero que el peligro estructural que está colocando a la escuela pública en una situación verdaderamente imposible, procede en gran medida de la Iglesia Católica, pero mucho más como titular de colegios privados que como difusora de una doctrina en la escuela pública. De ambos espacios estimo que debe ser democráticamente desalojada cuanto antes, pero desconfío de los que en este preciso momento levantan la bandera del laicismo en la escuela pública al tiempo que miran para otro lado ante la doble red, el impulso de los discursos de la evaluación y la calidad o las concesiones a la patronal de la enseñanza privada.

Final

La LOE no puede ser aceptada, pues, como la corrección desde la izquierda de la "contrarreforma" que estuvo a punto de ser la LOCE, sino que constituye un paso más en el camino (de reencuentro, no de distanciamiento) que el sistema educativo español viene recorriendo en los últimos treinta años entre la democracia y el mercado. La gravedad de este último episodio radica en que se produce en un momento en el que se está hablando de cambios tan importantes que algunos consideran una "segunda transición", de la que se quedaría fuera, una vez más, y seguramente ya por mucho tiempo, la posibilidad de una escuela pública democrática y comprensiva, dispuesta por el Estado como proveedora de una formación básica y una socialización no segregada de sus ciudadanas y ciudadanos.